



**UniBa**

UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI BARI  
ALDO MORO

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

Dipartimento Jonico. “Sistemi giuridici ed economici del mediterraneo.

Società, Ambiente, Culture”

Dottorato Di Ricerca in “Diritti, Economie e Culture del Mediterraneo”  
CICLO XXXVII

TESI DI DOTTORATO  
IN  
PEDAGIA GENERALE E SOCIALE  
(SSD: M/PED-01)

**EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE E DIGITALE:  
*IL DIGITAL & INTERCULTURAL SERVICE LEARNING FOR A NEW  
HUMANISM 4.0***

Coordinatore dottorato: Ch.mo Prof. Pietro Alexander RENZULLI

Relatore: Ch.ma Prof.ssa Adriana SCHIEDI

Dottoranda:  
Dott.ssa Anna Tataranni

ANNO ACCADEMICO 2023/2024



## INDICE

INTRODUZIONE .....	11
CAPITOLO I.....	15
EDUCAZIONE INTERCULTURALE E NUOVO UMANESIMO .....	15
1.1 Interdipendenza e interculturalità nella società complessa.....	15
1.2 Bisogno di Educazione Interculturale .....	17
1.3 Educazione multiculturale e interculturale negli Stati Uniti e in Canada.....	19
1.4 Le radici dell'educazione interculturale in Europa.....	22
1.4.1 Documenti europei e intercultura: verso un nuovo umanesimo .....	25
1.4.2 Focus sulle politiche interculturali di alcuni Paesi europei .....	28
Francia.....	28
Inghilterra.....	29
Paesi Bassi.....	30
Svizzera.....	30
Germania .....	30
1.4.3 Eurydice 2019: un'analisi comparativa delle politiche educative per studenti migranti.....	32
1.5 L'educazione alla cittadinanza nel contesto europeo per una società più inclusiva.....	39
CAPITOLO II .....	44
PROSPETTIVE FUTURE E LINEE GUIDA PER L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE IN ITALIA: VERSO UNA SCUOLA INCLUSIVA.....	44
2.1 La Dimensione Epistemologica della Pedagogia Interculturale in Italia.....	44
2.2 Politiche di educazione alla cittadinanza interculturale in Italia .....	52
2.3 Pedagogia ed educazione interculturale a scuola .....	60
2.3.1 Interculturalità e progettualità educativa.....	63
2.3.2 Educare all'apertura quale fondamento di una società inclusiva .....	65

2.3.3	Educare al decentramento come fondamento per una cittadinanza globale.....	68
2.3.4	Educare alla terzità: oltre la relazione duale .....	71
2.3.5	Educare al pensiero interculturale.....	73
2.3.6	Educare alla cittadinanza attiva .....	75
2.4	Orientamenti interculturali, curriculum e scuola.....	78
2.4.1	Quale curriculum per una scuola interculturale? .....	81
2.4.2	Costruire un curriculum interculturale .....	83
CAPITOLO III .....		88
DAL SERVICE LEARNING AL DIGITAL & INTERCULTURAL SERVICE LEARNING: UNA RISPOSTA PER UN NUOVO UMANESIMO 4.0.....		88
3.1	Innovazione pedagogica e trasformazione sociale: il potere educativo del Service Learning.....	88
3.2	I pilastri del Service Learning nella filosofia deweyana .....	92
3.3	Service Learning e l'approccio critico della pedagogia di Freire .....	97
CAPITOLO IV .....		109
IL DISEGNO DELLA RICERCA .....		109
4.1	Individuazione del problema e domande di ricerca.....	109
4.2	Questioni metodologiche: la valenza della Ricerca-Azione nei contesti interculturali	111
4.3.1	Individuazione del campione di riferimento .....	120
4.3.2	Il metodo della ricerca.....	123
4.3.3	Strumenti della ricerca: il questionario <i>try out</i> e le scale di analisi delle competenze interculturali .....	126
4.3.4	Gli strumenti della ricerca: i focus group.....	131
4.4	La ricerca-azione nella formazione degli insegnanti.....	134
4.5	Scuole in azione: attività sperimentali per l'innovazione pedagogica .....	137
Istituto Comprensivo Pascoli – Cappuccini, Noci (BA).....		138
➤	Alunni provenienti da contesti migratori: 65 .....	138
Il Circolo Didattico "Prof. Arc. V. Caputi", Bisceglie (BA).....		138

➤	Alunni provenienti da contesti migratori: 3 .....	138
	Istituto Comprensivo "Radice-Alighieri", Catona (RC).....	138
➤	Alunni provenienti da contesti migratori: 70 .....	138
	Istituto Comprensivo Fermi, Matera (MT) .....	139
➤	Alunni provenienti da contesti migratori: 60 .....	139
	Istituto Comprensivo Vico De Carolis, Taranto (TA) – Gruppo di controllo .....	139
4.5.1	“Le Storie Fanno Rete”: Esperienze e Iniziative dall'Istituto Comprensivo Noci (BA) .....	139
4.5.2	“EduchiAmo alla Cittadinanza Globale”: Percorsi e Testimonianze dal Circolo Didattico di Bisceglie (BA).....	141
4.5.3	Percorsi di Interculturalità e <i>Service Learning</i> : L'Esperienza dell'IC "Radice- Alighieri" di Catona (RC) .....	143
4.5.4	Sostenibilità e interculturalità in Azione: "RicicliAmo" all'IC Fermi di Matera (MT) .....	146
4.5.5	Gruppo di controllo - Istituto Comprensivo Vico De Carolis di Taranto (TA) .....	149
	CAPITOLO V .....	151
	VALUTAZIONE DELLA RICERCA.....	151
5.1	La valutazione: uno strumento dinamico per la crescita formativa .....	151
5.2	Valutazione e <i>Service Learning</i> .....	154
5.3	Analisi dei dati inerenti al questionario: "Sviluppo dell'intelligenza culturale" di.....	156
	Risultati Scala di Intelligenza Culturale (CQS) - Scuola Secondaria di I Grado .....	157
2.	CQ METACOGNITIVO. Sono consapevole delle conoscenze culturali che utilizzo quando interagisco con persone con background culturali diversi. ....	158
3.	Adeguo le mie conoscenze culturali quando interagisco con persone di una cultura che non mi è familiare. ....	158
4.	Sono consapevole delle conoscenze culturali che applico alle interazioni interculturali. ...	159
5.	Verifico l'accuratezza delle mie conoscenze culturali quando interagisco con persone di culture diverse.....	159
6.	CQ COGNITIVO. Conosco i valori culturali e le credenze religiose di altre culture. ....	160
7.	Conosco i sistemi matrimoniali di altre culture.....	161
8.	Conosco le regole per esprimere comportamenti non verbali in altre culture. ....	162

9.	Conosco le arti e i mestieri di altre culture.....	162
10.	CQ MOTIVAZIONALE. Mi piace interagire con persone di culture diverse. ....	160
11.	Sono sicuro di poter socializzare con la gente del posto in una cultura che non mi è familiare..	161
12.	Sono sicuro di poter affrontare lo stress dell'adattamento a una cultura per me nuova. ....	162
13.	Mi piace vivere in culture che non mi sono familiari. ....	163
14.	Sono sicuro di potermi abituare alle condizioni di acquisto in una cultura diversa.....	164
15.	CQ COMPORTAMENTALE. Modifico il mio comportamento verbale (ad es., accento, tono) quando un'interazione culturale lo richiede.....	165
16.	Utilizzo pause e silenzi in modo diverso per adattarmi alle diverse situazioni interculturali. ...	166
17.	Vario il ritmo del mio parlare quando una situazione interculturale lo richiede. ....	167
18.	Modifico il mio comportamento non verbale quando una situazione interculturale lo richiede.....	168
19.	Modifico l'espressione del mio viso quando un'interazione culturale lo richiede.....	169
5.3.1	Considerazioni relative al questionario: "Sviluppo dell'intelligenza culturale" di S. Ang, L. Van Dyne, S.K. Koh .....	170
5.4	Analisi risultati del questionario: "Scala di sensibilità alla comunicazione interculturale " di Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). ....	172
2.	FLESSIBILITA' COMPORTAMENTALE. Ho paura di esprimermi quando interagisco con persone di culture diverse.....	173
3.	Non sono sempre la persona che sembro quando interagisco con persone di culture diverse..	173
4.	Spesso mi comporto come una persona molto diversa quando interagisco con persone di culture diverse.....	174
5.	Trovo che il modo migliore di agire sia quello di essere me stesso quando interagisco con persone di culture diverse.....	175
6.	CONDIZIONE DELL'INTERAZIONE. Trovo che sia facile parlare con persone di culture diverse.....	176
7.	Trovo che sia facile andare d'accordo con persone di culture diverse. ....	177
8.	So sempre come iniziare una conversazione quando interagisco con persone di culture diverse. 178	
9.	Mi sento rilassato quando interagisco con persone di culture diverse. ....	179
10.	Trovo che sia facile identificarsi con le mie controparti culturalmente diverse durante la nostra	

interazione.....	180
11. RISPETTO DELL'INTERLOCUTORE. Uso un contatto visivo appropriato quando interagisco con persone di culture diverse.....	181
12. Mostro sempre rispetto per le mie controparti culturalmente diverse durante la nostra interazione. 182	
13. Durante la nostra interazione mostro sempre rispetto per le opinioni dei miei interlocutori culturalmente diversi.....	183
14. ABILITA' DI COMUNICAZIONE. Ho problemi con la grammatica quando interagisco con persone di culture diverse.....	184
15. Ho problemi a distinguere tra messaggi informativi e persuasivi quando interagisco con persone di culture diverse. N.B. Obiettivo principale dei messaggi: far accettare un comportamento o una prospettiva.....	185
16. Spesso mi sfuggono parti di ciò che accade quando interagisco con persone di culture diverse.	186
17. MANTENIMENTO DELL'IDENTITA'. Trovo difficile sentire le mie controparti culturalmente diverse simili a me.....	187
18. Durante la nostra interazione provo sempre un senso di distanza con i miei interlocutori culturalmente diversi.....	188
19. Mi accorgo di avere molto in comune con i miei interlocutori culturalmente diversi durante la nostra interazione.....	189
20. GESTIONE DELL'INTERAZIONE. Sono in grado di esprimere chiaramente le mie idee quando interagisco con persone di culture diverse.....	190
21. Sono in grado di rispondere efficacemente alle domande quando interagisco con persone di culture diverse.....	191
5.4.1 Considerazioni relative al questionario: "Scala di sensibilità alla comunicazione interculturale " di Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). .....	192
5.5 Questionario di controllo. Analisi dei dati inerenti al questionario: "Sviluppo dell'intelligenza culturale" di S. Ang, L. Van Dyne, S.K. Koh.....	194
1. Classi di appartenenza .....	195
2. Sono consapevole delle conoscenze culturali che utilizzo quando interagisco con persone con background culturali diversi.....	196
3. Adeguo le mie conoscenze culturali quando interagisco con persone di una cultura che non mi è familiare.....	196
4. Sono consapevole delle conoscenze culturali che applico alle interazioni interculturali.....	197

5.	Verifico l'accuratezza delle mie conoscenze culturali quando interagisco con persone di culture diverse.....	199
6.	CQ COGNITIVO. Conosco i valori culturali e le credenze religiose di altre culture. ....	200
7.	Conosco i sistemi matrimoniali di altre culture.....	201
8.	Conosco le arti e i mestieri di altre culture. ....	202
9.	Conosco le regole per esprimere comportamenti non verbali in altre culture.....	203
10.	CQ MOTIVAZIONALE. Mi piace interagire con persone di culture diverse.....	204
11.	Sono sicuro di poter socializzare con la gente del posto in una cultura che non mi è familiare.	206
12.	Sono sicuro di poter affrontare lo stress dell'adattamento a una cultura per me nuova. ....	207
13.	Mi piace vivere in culture che non mi sono familiari. ....	208
14.	Sono sicuro di potermi abituare alle condizioni di acquisto in una cultura diversa.....	209
15.	CQ COMPORTAMENTALE. Modifico il mio comportamento verbale (ad esempio, accento, tono) quando un'interazione interculturale lo richiede.....	210
16.	Utilizzo pause e silenzi in modo diverso per adattarmi alle diverse situazioni interculturali..	211
17.	Vario il ritmo del mio parlare quando una situazione interculturale lo richiede. ....	212
18.	Modifico il mio comportamento non verbale quando una situazione interculturale lo richiede. .	213
19.	Modifico l'espressione del mio viso quando un'interazione interculturale lo richiede.....	215
5.5.1	Considerazioni sull'analisi dei dati inerenti al questionario di controllo: "Sviluppo dell'intelligenza culturale" di S. Ang, L. Van Dyne, S.K. Koh .....	216
5.5.2	Questionario di controllo – Analisi dati - Scala di sensibilità alla comunicazione interculturale di Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000) .....	217
3.	Non sono sempre la persona che sembro quando interagisco con persone di culture diverse..	220
5.	Trovo che il modo migliore di agire sia quello di essere me stesso quando interagisco con persone di culture diverse.....	223
7.	Trovo che sia facile andare d'accordo con persone di culture diverse. ....	225
8.	So sempre come iniziare una conversazione quando interagisco con persone di culture diverse.	226
9.	Mi sento rilassato quando interagisco con persone di culture diverse. ....	227
10.	Trovo che sia facile identificarsi con le mie controparti culturalmente diverse durante la nostra interazione.....	229

11.	RISPETTO DELL'INTERLOCUTORE. Uso un contatto visivo appropriato quando interagisco con persone di culture diverse. ....	230
12.	Mostro sempre rispetto per le mie controparti culturalmente diverse durante la nostra interazione. ....	231
13.	Durante la nostra interazione mostro sempre rispetto per le opinioni dei miei interlocutori culturalmente diversi. ....	232
14.	ABILITÀ DI COMUNICAZIONE. Ho problemi con la grammatica quando interagisco con persone di culture diverse. ....	234
16.	Spesso mi sfuggono parti di ciò che accade quando interagisco con persone di culture diverse. ....	236
17.	MANTENIMENTO DELL'IDENTITÀ. Trovo difficile sentire le mie controparti culturalmente diverse simili a me. ....	238
18.	Durante la nostra interazione provo sempre un senso di distanza con i miei interlocutori culturalmente diversi. ....	239
19.	Mi accorgo di avere molto in comune con i miei interlocutori culturalmente diversi durante la nostra interazione. ....	240
20.	GESTIONE DELL'INTERAZIONE. Sono in grado di esprimere chiaramente le mie idee quando interagisco con persone di culture diverse. ....	241
21.	Sono in grado di rispondere efficacemente alle domande quando interagisco con persone di culture diverse. ....	242
5.5.3	Considerazioni relative al questionario di controllo - Scala di sensibilità alla comunicazione interculturale di Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000) ....	244
5.6	Raffronto analisi dati questionario "Sviluppo dell'intelligenza culturale" (cap. 5.4) con questionario di controllo (cap. 5.5.2). ....	246
	Punti di Forza nel Questionario di cui al cap. 5.4 ....	246
	Punti di forza nel questionario 5.5.2 (questionario di controllo) ....	247
	Debolezze e aree di miglioramento ....	247
	Conclusioni finali ....	248
1.	Scuola di afferenza. ....	248
	Analisi dei dati: ....	249
	Conclusione ....	249
2.	Età di vostro/a figlio/a: ....	249

Analisi dei Dati.....	250
Conclusione.....	250
Analisi dei Dati.....	251
4. Quanto pensate che l'approccio pedagogico del Digital & Intercultural Service Learning abbia contribuito alla crescita personale e culturale di vostro/a figlio/a? .....	251
Conclusione.....	252
5. Quanto ritiene che l'approccio pedagogico del Digital & Intercultural Service Learning abbia favorito la comprensione interculturale e il rispetto per le altre culture in suo/a figlio/a? .....	252
Conclusione.....	253
6. In che misura ritiene che l'approccio pedagogico del Digital & Intercultural Service Learning abbia migliorato l'impegno civico e la consapevolezza sociale di suo/a figlio/a? .....	253
Conclusione.....	254
7. In che misura ritiene che la partecipazione alla ricerca-azione inerente il Digital & Intercultural Service Learning abbia rafforzato le competenze comunicative di suo/a figlio/a? .....	254
Conclusione.....	255
8. Quanto ritiene che le attività di Digital & Intercultural Service Learning abbiano avuto un impatto positivo sul comportamento e sull'atteggiamento di suo/a figlio/a di apertura verso l'altro? .....	255
9. In che misura ritiene che le attività di Intercultural Service Learning abbiano rafforzato le competenze trasversali (come il pensiero critico e la collaborazione) di vostro/a figlio/a? .....	256
Conclusione.....	257
10. Quanto siete soddisfatti del supporto fornito dalla scuola nel facilitare l'apprendimento interculturale di vostro/a figlio/a? .....	257
Conclusione.....	258
11. In che misura ritenete che l'approccio pedagogico del Digital & Intercultural Service Learning prepari vostro/a figlio/a ad affrontare le sfide della società contemporanea?.....	259
Conclusione.....	259
5.7.1 Considerazioni relative al questionario sull'analisi gradimento genitori ricerca-azione Digital e Information Service Learning.....	260
CONCLUSIONI.....	263
Prospettive future .....	268
BIBLIOGRAFIA.....	271

SITOGRAFIA .....	289
ALLEGATI .....	290
Allegato 1 "Sviluppo dell'intelligenza culturale" di S. Ang, L. Van Dyne, S.K. Koh, (2008).....	290
Allegato 2 "Scala di sensibilità alla comunicazione interculturale " di Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000).....	292



## INTRODUZIONE

Nell'attuale società, nella quale il locale coincide con il globale e la contemporaneità è liquida, rarefatta, tendenzialmente anomica, sono presenti ibridazioni culturali, nuove dimensioni identitarie, nuovi nomadismi, nuove idee di collettività e di cittadinanza, complesse, decostruite, ricostruite e nutrite da molteplici appartenenze ove ineludibile è la sfida a ricercare il benessere, l'inclusione e l'appartenenza/partecipazione di ciascuno. In questo scenario complesso, educare alla cittadinanza globale, in linea con quanto stabilito dall'UNESCO<sup>1</sup>, implica la necessità di:

“un'educazione che nutre rispetto per tutti, costruendo un senso di appartenenza a un'umanità comune che aiuta gli studenti a diventare cittadini globali, responsabili e attivi. Incoraggia gli studenti di tutte le età ad assumere ruoli attivi per affrontare e risolvere sfide locali e sfide globali, a diventare collaboratori proattivi per un mondo più pacifico, tollerante, inclusivo e sicuro che sottende diversità culturale e tolleranza, uguaglianza di genere e diritti umani, pace e non violenza”.

Ciò comporta imparare a comprendere l'altro, in primo luogo riconoscendolo e dandogli voce, consentendo una piena partecipazione ai percorsi educativi scolastici, nonché ai contesti non formali e informali, dove si costruiscono spazi identitari collettivi imparando a mediare tra diverse posizioni e a costruire forme dialogiche di incontro, dove la pratica del dialogo<sup>2</sup>

“deve rispondere ad una duplice esigenza. Da un lato riconoscere la differenza delle voci impegnate nello scambio, senza prestabilire che una delle due costituisca la norma e l'altra rappresenti una deviazione, o un'arretratezza, o una cattiva volontà. Se non si è disposti a mettere in discussione le proprie convinzioni e le proprie certezze, a porsi provvisoriamente nella prospettiva dell'altro – a rischio di constatare che, in quest'ottica, costui abbia ragione –, il dialogo non può avvenire”.

---

<sup>1</sup> UNESCO, 1948. <https://www.ohchr.org/en/universal-declaration-of-human-rights>.

<sup>2</sup> T. Todorov, *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*, Garzanti, Milano, 2009.

In tale contesto, un progetto educativo di cittadinanza è uno spazio che non è mai solo fisico, ma soprattutto antropologico<sup>3</sup> e costituisce un terreno fertile per lo sviluppo di sentimenti di partecipazione e azione, di un sentire comune verso forme sociali del vivere, in cui tutti si riconoscono parte integrante e interagente. Per il conseguimento di tali obiettivi, centrale è il ruolo della scuola quale spazio generativo di formazione, di trasformazione, di progettualità pedagogica e di ricomposizione del tessuto sociale eterogeneo e frammentato che richiede la costruzione, sperimentazione e negoziazione costante di una progettualità educativa che porti verso un'«etica della diversità»<sup>4</sup>.

All'interno di tale cornice l'educazione interculturale viene considerata l'approccio migliore per promuovere il dialogo, favorire una mentalità aperta<sup>5</sup>, in grado di «aprire frontiere per valicare confini», operare «nei nostri confini mentali, negli steccati del nostro sguardo»<sup>6</sup>, sostenere lo sviluppo di un pensiero capace di decentrarsi, predisponendo luoghi adatti per costruire un'identità plurale<sup>7</sup>.

In tale contesto si colloca la presente ricerca, che mira a esplorare il potenziale educativo dell'approccio pedagogico del *Digital & Intercultural Service Learning (D&ISL)* quale possibile catalizzatore di un nuovo umanesimo, capace di rispondere alle sfide educative, culturali e sociali della contemporaneità.

Il *Digital & Intercultural Service Learning* rappresenta un'evoluzione del tradizionale *Service Learning*<sup>8</sup>, integrandone i principi di apprendimento esperienziale e servizio alla comunità con una forte attenzione alle dinamiche interculturali e alle competenze digitali. Questo approccio si propone come un paradigma pedagogico innovativo, capace di promuovere una cittadinanza globale attiva e consapevole, stimolando negli studenti una

---

<sup>3</sup> M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano, 1993.

<sup>4</sup> A. Granata, *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2018.

<sup>5</sup> I. Pescarmona, *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6: prospettive in dialogo*, Aracne, Roma, 2021.

<sup>6</sup> L. Agostinetto, *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*, Franco Angeli, Milano, 2022.

<sup>7</sup> F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma, 1999. A. Portera, CA Grant, *Educazione interculturale e multiculturale: migliorare l'interconnessione globale*, Routledge, Londra, 2011. M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano, 2020.

<sup>8</sup> A. Furco, *Service-learning: un approccio equilibrato all'educazione esperienziale*, in B. Jacoby (a cura di), *Service-learning nell'istruzione superiore: concetti e pratiche*, Jossey-Bass, 1996.

riflessione metacognitiva degli apprendimenti congiuntamente a un'analisi approfondita inerente ai temi della diversità, della giustizia sociale, dell'interculturale.

Il presente lavoro è articolato in cinque capitoli, ognuno dei quali affronta una dimensione specifica della questione, integrando riflessioni teoriche, analisi delle politiche educative e risultati empirici.

Il primo capitolo introduce il quadro teorico della ricerca, analizzando le basi epistemologiche del *Digital & Intercultural Service Learning* collocandolo all'interno del dibattito accademico inerente all'educazione interculturale e alla cittadinanza globale. Viene inoltre approfondito il concetto di nuovo umanesimo, inteso come risposta alle sfide della società globalizzata e interconnessa.

Il secondo capitolo esplora le basi epistemologiche della pedagogia interculturale nel contesto italiano, analizzando le politiche educative nazionali e le pratiche scolastiche. Si approfondisce il ruolo della scuola come agente di inclusione sociale, con particolare attenzione alla progettualità educativa, alla costruzione di un curriculum interculturale e alla promozione di una cittadinanza attiva.

Il terzo capitolo presenta l'evoluzione dell'approccio pedagogico del Service Learning<sup>9</sup>, approfondendo i suoi pilastri teorici nella tradizione deweyana e freiriana, e introduce il modello del *Digital & Intercultural Service Learning*. Si analizzano le potenzialità trasformative di questo approccio, che integra l'educazione interculturale alle competenze digitali, per promuovere un nuovo umanesimo.

Nel quarto capitolo viene descritto il processo di ricerca-azione condotto nelle scuole delle regioni Puglia, Basilicata e Calabria; si illustrano le domande di ricerca, il campione di riferimento, la metodologia adottata e gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati. Viene inoltre approfondito il ruolo della formazione degli insegnanti e delle attività sperimentali nel promuovere pratiche interculturali innovative.

Il quinto capitolo analizza i risultati emersi dalla ricerca, evidenziando l'impatto del *Digital & Intercultural Service Learning* sulle competenze interculturali, sociali e digitali degli studenti. Attraverso un confronto tra questionari e *focus group*, si discutono le implicazioni pedagogiche del modello che integra teorie e pratiche, evidenziandone

---

<sup>9</sup> A. Furco, *Service-learning*, op.cit.

potenzialità e sfide. Nelle conclusioni, focalizzando l'attenzione sull'approccio pedagogico del *Digital & Intercultural Service Learning*, si stimola a una riflessione critica sulle politiche educative, evidenziandone punti di forza, criticità e possibili margini di miglioramento, con l'obiettivo di favorire un cambiamento sistemico capace di rispondere alle sfide del presente; si auspica un ripensamento delle pratiche educative che non si limiti all'implementazione di singoli progetti, ma che integri stabilmente l'educazione interculturale e digitale nei curricula scolastici, garantendo continuità e coerenza nell'azione educativa; promuovendo la costruzione di un'identità collettiva basata sulla cittadinanza globale, atta a creare una scuola inclusiva e innovativa, capace di formare cittadini consapevoli, responsabili, impegnati nel costruire una società più equa.

## CAPITOLO I

### EDUCAZIONE INTERCULTURALE E NUOVO UMANESIMO

#### 1.1 Interdipendenza e interculturalità nella società complessa

In un contesto globale, caratterizzato da una marcata diversità culturale, le azioni degli individui sono interdipendenti e la terra è il palcoscenico accessibile, senza limiti di tempo e spazio, dove ognuno può esprimere, proporre o imporre il proprio contributo. Ogni soggetto, persona o istituzione, interviene nella ridefinizione del sistema con espressioni culturali, sociali, antropologiche, con esigenze personali dove mondo e uomo sono parti di un tutto organico in relazione continua; ove l'etica della responsabilità deve considerare questa «comunanza» quale tensione dell'uomo ad «assumere la cittadinanza terrestre» quale «nostra comunità di destino». In tali circostanze l'uomo non può «più dominare la Terra, ma curare la Terra malata, abitarla, ripararla, coltivarla»<sup>10</sup>.

Incidono profondamente sul «senso del vivere e del convivere»<sup>11</sup> le molteplici crisi attuali, alimentando fragilità<sup>12</sup>, incertezza<sup>13</sup>, impoverimento del pensiero e della moralità<sup>14</sup>, disimpegno civico<sup>15</sup>. Contini<sup>16</sup>, richiamando Benasayag e Schmit<sup>17</sup>, sottolinea come il senso di precarietà e impotenza pervada la contemporaneità, assieme a quelle «passioni tristi» di spinoziana memoria, di cui bambini e adolescenti sono particolarmente affetti.

Da qui emerge una riflessione sull'idea di comunità nel contesto della complessità, interpretata nel suo significato etimologico di «*cum munus*», ossia come dono agli altri.

---

<sup>10</sup> E. Morin, A.B. Kern, *Terra-Patria*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1993.

<sup>11</sup> M. Ubbiali, *Promuovere l'impegno civico-sociale educando all'amicizia. Una ricerca educativa nella scuola*, in M. Milana, P. Perillo, M. Muscarà, F. Agrusti (a cura di), *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali*, pp. 61-97, FrancoAngeli, Milano 2023.

<sup>12</sup> V. Iori, M. Rampazi, *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Unicopli, Milano 2008.

<sup>13</sup> F. Cambi, *La "paideia" nell'epoca attuale dell'incertezza*, *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 26(2), pp. 185-189, 2023. E. Morin, *Riforma del pensiero e riforma dell'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

<sup>14</sup> L. Mortari, *Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*, Vita e Pensiero, Milano 2019.

<sup>15</sup> R.D. Putnam, *Civic Disengagement in Contemporary America, Government and Opposition*, 36(2), pp. 135-156, 2001.

<sup>16</sup> M. Contini, *Etica della professionalità educante, tra "passioni tristi", empowerment e resistenza*, *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 22(1), pp. 19-41, 2010.

<sup>17</sup> M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.

La comunità è vista come un luogo di scambio che richiama la nostra «alterità» e le nostre «finitudini e potenzialità», esprimibili non solo imparando a stare soli con se stessi, ma anche insieme agli altri<sup>18</sup>. Questo spazio geografico diventa un luogo di potenzialità e pluralità, uno «stato dello Spirito», per dirla con Hegel, espressione di una cultura consapevole che funge da volano per una dimensione pedagogica autentica. Tale dimensione è volta a trasmettere non solo una precipua cultura, ma a formare un'identità comunitaria e un atteggiamento di apertura alla dimensione europea e planetaria<sup>19</sup>. Acquisire una nuova identità e rafforzarla nel divenire cittadini della Terra è fondamentale, secondo Morin<sup>20</sup>, poiché «ciascuno di noi viene dalla Terra, è della Terra, è sulla Terra».

Risulta pertanto necessario ripensare alle categorie della identità, pluralità, comunità per individuare ed elaborare nuove posture e stili educativi al fine di ripensare l'educazione quale bene comune globale che implichi il rispetto per tutti, lo sviluppo di un senso di appartenenza e di una comune umanità; significa aiutare gli studenti a diventare cittadini globali attivi e responsabili.

In questa prospettiva, l'individuo deve sviluppare la capacità di elaborare diversi linguaggi, sia mentali che comunicativi, generare connessioni tra culture, promuovendo la coesione sociale. Il processo educativo diventa in tal modo un mezzo per formare persone capaci di prendersi cura della propria vita, di assumersi la responsabilità del proprio percorso esistenziale, così come suggerito da Mortari<sup>21</sup>. Ciò implica non solo la cura di sé, ma anche degli altri, in una prospettiva di co-partecipazione alla costruzione di una comunità globale solidale. In tale contesto, l'Essere Umano «multialfabeta» descritto da Margiotta<sup>22</sup> rappresenta un ideale di persona in grado di orientarsi autonomamente nel mondo globale, interconnesso e interculturale.

L'impegno richiesto a ciascuno consiste nel concepire e vivere l'appartenenza alla comunità planetaria in modo etico, costruendo una «civiltà» della Terra; inaugurare un'evoluzione antropologica verso la convivenza e la pace; configurare un nuovo stile di

---

<sup>18</sup> R. Regni, *Viaggio verso l'altro: Comunicazione, relazione, educazione*, Armando, Roma 2003.

<sup>19</sup> M. Heidegger, *Segnavia*, Adelphi, Milano 1992.

<sup>20</sup> E. Morin, A.B. Kern, *La terra-patria*, op.cit.

<sup>21</sup> L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2013.

<sup>22</sup> U. Margiotta, *Pedagogia delle competenze*, FrancoAngeli, Milano 2015.

educazione e formazione alle interdipendenze culturali e materiali planetarie, ove la promozione del dialogo interculturale non è vista come perdita di sé, ma come processo di arricchimento che avviene accogliendo la diversità dell'altro.

Lipman<sup>23</sup> a tal proposito propone una chiave di accesso al pensiero che integra la logica come scelta pedagogica peculiare tesa alla promozione di un pensiero critico e riflessivo, così come allo sviluppo di capacità argomentative. Nel confrontarsi con la «complessità del reale»<sup>24</sup>, questo approccio critico mira a riconciliare soggettività e complessità, così da consentire una apertura al mondo e la creazione di nuovi legami<sup>25</sup> caratterizzati da responsabilità collettiva, progettualità creativa, ecologica e pluralistica, in un sistema di auto-eco-conoscenza, ove i benefici intellettuali e culturali derivanti dalla condizione di coabitare il mondo devono essere perseguiti con consapevolezza e intenzionalità, soprattutto in ambito pedagogico, in quanto l'interazione interculturale non costituisce esclusivamente una strategia per favorire la convivenza pacifica, pur essendo cruciale, ma anche il modo attraverso cui ciascuno allarga, approfondisce e arricchisce il proprio repertorio di significati, ampliando la capacità di dare senso al mondo, all'altro.

In tale contesto, l'educazione interculturale non deve essere considerata soltanto come un meccanismo difensivo contro i conflitti culturali, bensì come impegno fondamentale per colmare il divario tra un mondo cosmopolita e una mentalità che, se non formata da una prospettiva aperta, rischia di rimanere limitata. Cruciale risulta quindi il ruolo dell'educazione quale catalizzatore per la costruzione di una democrazia solida e inclusiva.

## **1.2 Bisogno di Educazione Interculturale**

Se è vero che ogni essere umano, in ogni epoca e in ogni luogo, ha un bisogno imprescindibile di educazione, è altrettanto vero che, nell'era della globalizzazione e dell'interdipendenza planetaria, tutta l'educazione deve essere interpretata attraverso una

---

<sup>23</sup> M. Lipman, *Philosophy for Children*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair 1971.

<sup>24</sup> A. Visalberghi, *Educare alla complessità del reale*, in *Scuola e città*, vol. 38, pp. 1-8, 1987.

<sup>25</sup> M. Serres, *Il contratto naturale*, Feltrinelli, Milano 1991.

lente interculturale dove i concetti di «identità» e «cultura» non sono più considerati statici, ma dinamici e in continua evoluzione. L'alterità, l'emigrazione e la vita in una società complessa e multiculturale non sono più viste come rischi di disagio o malattia, bensì come opportunità di arricchimento e crescita sia individuale che collettiva.

Di fronte al fallimento delle soluzioni politiche adottate in passato, soprattutto in Europa (eliminazione, assimilazione, segregazione e ghettizzazione), sono stati sviluppati diversi modelli pedagogici, tra cui quelli transculturale, multiculturale e interculturale<sup>26</sup>. Nonostante le diversità di interpretazione e applicazione del multiculturalismo nei diversi contesti nazionali<sup>27</sup>, tale approccio è stato soggetto a critiche politiche ed educative. Nel contesto europeo, figure politiche come Angela Merkel<sup>28</sup>, David Cameron<sup>29</sup> e Nicolas Sarkozy<sup>30</sup> hanno dichiarato il fallimento del multiculturalismo, accusandolo di aver indebolito le identità nazionali e di aver favorito la separazione delle culture. A livello educativo, nonostante il multiculturalismo promuova la conoscenza e il rispetto per la diversità, autori come Perotti, Allemann-Ghionda, Gundara, Santerini e altri ne hanno evidenziato i suoi limiti: una visione statica della cultura, la sospensione di giudizi morali o politici e una mancanza di valutazione critica<sup>31</sup>.

Per questo motivo, a partire dalla fine degli anni '80, le istituzioni europee, insieme a studiosi ed educatori, hanno cominciato a considerare l'educazione interculturale come l'approccio più idoneo per rispondere alle sfide dell'epoca moderna. Numerosi studiosi e istituzioni internazionali sostengono che l'educazione e la formazione costituiscano strumenti essenziali per affrontare i rapidi cambiamenti e le crisi contemporanee<sup>32</sup>.

---

<sup>26</sup> A. Portera, *Educazione interculturale: Competenze per una società inclusiva*, FrancoAngeli, Milano 2013.

<sup>27</sup> C.E. Sleeter, C.A. Grant, *An Analysis of Multicultural Education in the United States*, *Harvard Educational Review*, 1987. S. Nieto, *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives*, Routledge, New York 2009.

<sup>28</sup> A. Merkel, *Discorso alla conferenza della CDU*, 17 ottobre 2010.

<sup>29</sup> D. Cameron, *Discorso alla Conferenza sulla Sicurezza di Monaco*, 5 febbraio 2011.

<sup>30</sup> N. Sarkozy, *Intervista alla TV francese*, 10 febbraio 2011.

<sup>31</sup> A. Perotti, *Educazione interculturale in Europa: Esperienze, politiche, prospettive*, Armando, Roma 1994. C. Allemann-Ghionda, *Educazione comparata e interculturale*, FrancoAngeli, Milano 1999. J.S. Gundara, *Interculturalism, Education and Inclusion*, Paul Chapman Publishing, Londra 2000. M. Santerini, *Educazione interculturale e globalizzazione*, La Scuola, Brescia 2003. M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *La pedagogia interculturale in contesti globalizzati*, FrancoAngeli, Milano 2017.

<sup>32</sup> M.M. Suarez-Orozco, D.B. Qin-Hilliard, *Globalization: Culture and Education in the New Millennium*, University of California Press, Berkeley 2004. M.C. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010. Council of Europe, *Competences for Democratic*

Ma quale tipo di educazione è necessaria in un mondo sempre più interconnesso, dove la migrazione non è più una precondizione per entrare in contatto con altre culture, e dove la vita di un individuo è direttamente influenzata da eventi che si verificano in altre parti del mondo?

In questo contesto, l'incontro con lo straniero, con l'individuo etnicamente e culturalmente diverso, diventa una sfida e un'opportunità per riflettere sui valori, sulle regole e sui comportamenti. Mentre i concetti di multiculturalismo e pluriculturalismo evocano una descrizione della convivenza pacifica di persone provenienti da culture diverse, come in un condominio, l'aggiunta del prefisso «inter-» implica una relazione più profonda, l'interazione e lo scambio tra individui di diverse origini. In questo senso, l'approccio interculturale promuove il contatto, il dialogo e il confronto, intesi come la capacità di gestire le differenze di opinione, dissensi, i conflitti<sup>33</sup>.

L'approccio interculturale si colloca in tal modo tra universalismo e relativismo, riconoscendo le opportunità e i limiti di entrambi e integrandoli in una nuova sintesi che valorizza l'incontro, il dialogo, il confronto e l'interazione.

Alla luce di questi sviluppi, è fondamentale pensare alle modalità di comunicazione e dialogo adeguate ad affrontare la crescente globalizzazione, interdipendenza e cosmopolitismo del nostro tempo. Il bisogno di competenze interculturali è sempre più evidente e rilevante per gestire efficacemente la complessità e la diversità del mondo contemporaneo<sup>34</sup>.

### **1.3 Educazione multiculturale e interculturale negli Stati Uniti e in Canada**

Le radici della pedagogia e dell'educazione prima multiculturale, successivamente interculturale, negli Stati Uniti e in Canada sono rinvenibili in teorizzazioni nordamericane, in particolare negli Stati Uniti, dove il termine *intercultural education* è

---

*Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, Council of Europe Publishing, Strasburgo 2016. OECD, *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OECD Publishing, Parigi 2018.

<sup>33</sup> A. Portera, *Educazione interculturale*, op. cit.

<sup>34</sup> UNESCO, *Global Education Monitoring Report*, UNESCO, Parigi 2016.

stato coniato negli anni '20 in risposta a fenomeni di discriminazione e razzismo contro gli immigrati<sup>35</sup>.

Uno dei primi tentativi di descrivere questo fenomeno è l'opera teatrale *The Melting Pot* di Israel Zangwill<sup>36</sup>, rappresentata a Washington nel 1908, dove concetto di *melting pot* simboleggiava l'idea che gli immigrati potessero gradualmente fondersi in un'unica identità culturale americana, rinunciando alle proprie origini. Questo modello di assimilazione, tuttavia, implicava spesso la perdita di tradizioni, valori e credenze a favore della cultura dominante.

Nel 1916, Randolph Bourne<sup>37</sup> criticò la teoria del *melting pot* nel suo articolo *Transnational America*, proponendo un modello di società più cosmopolita, che valorizzasse le diverse culture presenti negli Stati Uniti. La sua visione, però, rimase inascoltata a causa del clima politico del tempo.

Nel 1947 il nono rapporto annuale della John Dewey Society fu dedicato interamente all'educazione interculturale ove due noti pedagogisti, Kilpatrick e Van Til, hanno fornito una significativa definizione di questo approccio:

l'educazione interculturale mira alla migliore realizzazione possibile dei valori della partecipazione, accettazione e rispetto degli altri. Si tratta di uno sforzo affinché l'educazione affronti in modo costruttivo le tensioni interculturali reali e i mali generati da qualsiasi stereotipo, pregiudizio e discriminazione nei confronti delle minoranze. In breve, lo sforzo dell'educazione interculturale consiste nel garantire a tutti l'adeguato conseguimento di questi valori sociali e nel rimuovere e curare gli stereotipi e i pregiudizi che portano a tali discriminazioni. Questo è il significato fondamentale dell'educazione interculturale e ne spiega la presenza come parte e dimensione integrante della moderna educazione democratica<sup>38</sup>.

Accanto a questa posizione si svilupparono altre più estreme, come il movimento dell'*Americanization*, che promuoveva teorie fortemente assimilatorie, spesso intolleranti verso la diversità etnica e culturale. Tali posizioni richiedevano che «le scuole lavorassero per integrare il più possibile i migranti nella società tradizionale», minimizzando le loro differenze. Al contempo, emergeva il concetto di pluralismo culturale<sup>39</sup> che, pur non

---

<sup>35</sup> J.A. Banks, C.A.M. Banks, *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Wiley, Hoboken 2004.

<sup>36</sup> I. Zangwill, *The Melting Pot*, Government Printing Office, Washington 1908.

<sup>37</sup> R. Bourne, *Transnational America*, in *The Atlantic Monthly*, vol. 118, pp. 86-97, 1916.

<sup>38</sup> A. Portera, *Competenze interculturali e bisogni formativi degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2013.

<sup>39</sup> W.E.B. DuBois, *The World and Africa*, Viking Press, New York 1942.

escludendo l'assimilazione, sottolineava l'importanza di valorizzare le culture d'origine. Parallelamente, Ruth Benedict<sup>40</sup>, membro della *Commission on Intercultural Education*, sosteneva la necessità di sensibilizzare gli americani tradizionali (*mainstream Americans*) sulle differenze culturali, con l'obiettivo di ridurre le loro paure nei confronti degli immigrati.

A metà del XX secolo negli Stati Uniti, Lloyd A. Cook e Alice Miel emergono come figure centrali del movimento dell'*Intergroup Education*, focalizzato sull'educazione interculturale. Cook<sup>41</sup> riteneva che l'educazione costituisse uno strumento essenziale per combattere pregiudizi e discriminazioni, sottolineando l'importanza di creare comunità scolastiche inclusive, fondate su principi di uguaglianza e tolleranza. Miel<sup>42</sup>, invece, considerava le scuole come luoghi fondamentali per lo sviluppo di competenze sociali e culturali, promuovendo la comprensione e la collaborazione tra gruppi diversi. Nel suo libro *Changing the Curriculum: A Social Process*, enfatizzava l'importanza di adattare i programmi scolastici per riflettere la diversità culturale, razziale ed esperienziale degli studenti, favorendo materiali e attività che rappresentassero le molteplici identità presenti nella società americana.

Negli anni '60 e '70, l'approccio educativo iniziò a distanziarsi dall'idea di educazione interculturale come assimilazione culturale, orientandosi verso l'educazione multiculturale. Questo cambiamento avvenne in risposta ai movimenti delle minoranze etniche che richiedevano il riconoscimento dei loro diritti, l'equità sociale ed educativa<sup>43</sup>. Questa trasformazione non si verificò solo negli Stati Uniti, ma anche in Canada, il primo paese a introdurre il multiculturalismo come politica ufficiale nel 1971, promuovendo il valore e la dignità delle origini culturali, linguistiche e religiose di ogni individuo.

Un cambiamento decisivo fu innescato dal Movimento per i Diritti Civili negli anni Sessanta e Settanta, quando gruppi etnici minoritari, soprattutto afroamericani, organizzarono proteste per preservare le proprie diversità culturali senza rinunciare all'uguaglianza di opportunità e all'inclusione sociale. Questo movimento stimolò

---

<sup>40</sup> R. Benedict, *Race and Cultural Relations*, The University of Chicago Press, Chicago 1948.

<sup>41</sup> L.A. Cook, *The Field of Intergroup Education: A Survey of Research and Opinion*, Harper & Brothers, New York 1948.

<sup>42</sup> A. Miel, *Changing the Curriculum: A Social Process*, Appleton-Century-Crofts, New York 1950.

<sup>43</sup> J.A. Banks, *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Wiley, Hoboken 2009.

un'ondata di rivitalizzazione etnica in molte altre parti del mondo. Francofoni e *First Nation* (aborigeni) in Canada, indiani e asiatici nel Regno Unito, indonesiani e surinamesi nei Paesi Bassi, aborigeni in Australia decisero di perseguire gli stessi ideali, esprimendo sdegno e rabbia per rendere le istituzioni, soprattutto scuole, college e università, più attente ai loro bisogni, desideri e aspirazioni<sup>44</sup>.

A seguito di proteste, l'ONU, nel dicembre del 1966, adottò una convenzione in seguito alla quale:

l'educazione dovrà essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e del senso della sua dignità e dovrà rafforzare il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. L'educazione dovrà consentire a tutte le persone di partecipare effettivamente a una società libera, dovrà promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra tutte le Nazioni e tutti i gruppi razziali, etnici o religiosi e incoraggiare le attività delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace<sup>45</sup>.

Successivamente, negli Stati Uniti, con l'emergere del movimento per i diritti civili e del movimento «*Black is Beautiful*», si affermò il diritto di mantenere e rivendicare con orgoglio la propria identità culturale. Questo concetto si diffuse nei paesi anglofoni e in Cina, Corea del Sud, Canada e Australia, evolvendo in una visione più ampia di «educazione multiculturale», sebbene con diverse interpretazioni riguardo all'integrazione e all'interazione<sup>46</sup>. Negli ultimi anni, grazie all'influenza di autori europei, l'educazione interculturale ha preso piede in molti paesi, in particolare in Canada, Australia, Giappone e alcuni paesi dell'Est<sup>47</sup>.

#### **1.4 Le radici dell'educazione interculturale in Europa**

L'educazione interculturale riveste un ruolo cruciale nel contesto europeo, scaturendo dall'esigenza di promuovere i valori di libertà e pace a seguito delle crisi degli Stati-Nazione, dei totalitarismi e dell'antisemitismo del XX secolo. Le basi per un'Europa unita, fondata sul dialogo e l'accoglienza della diversità, furono poste dal «Manifesto di

---

<sup>44</sup> A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna 2022.

<sup>45</sup> OHCHR. *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, United Nations, New York 1966.

<sup>46</sup> J.A. Banks, *Multicultural Education*, op. cit..

<sup>47</sup> A. Portera, *Ivi*

Ventotene» di Altiero Spinelli ed Ernesto Rossi<sup>48</sup> che si opponeva all'omologazione culturale e linguistica (Consiglio d'Europa, 2008)<sup>49</sup>.

Nel periodo successivo alla Seconda Guerra Mondiale, l'educazione interculturale si è sviluppata in risposta ai flussi migratori che hanno interessato paesi come Francia, Inghilterra, Germania e Olanda, ove l'arrivo di comunità diverse per lingua, cultura e religione ha reso necessarie politiche educative orientate all'inclusione e all'integrazione, coerenti con il progetto europeo di apertura e dialogo interculturale<sup>50</sup>.

In questo contesto sono emersi nel panorama scientifico studiosi come Louis Porcher e Martine Abdallah-Pretceille, pionieri nell'elaborazione di modelli educativi che enfatizzano il dialogo tra le diversità. Martine Abdallah-Pretceille<sup>51</sup> vede nell'educazione interculturale un progetto pedagogico che favorisce l'interdisciplinarietà, riconosce la dinamicità della realtà e valorizza le diversità, evitando la cristallizzazione delle differenze culturali. Parallelamente, Louis Porcher<sup>52</sup>, attivamente coinvolto nei progetti del Consiglio d'Europa, ha elaborato linee guida per la formazione degli insegnanti volta all'insegnamento, alla cura di alunni figli di immigrati, proponendo un'educazione interculturale intesa come apertura all'altro.

A livello istituzionale, il Consiglio d'Europa ha svolto un ruolo centrale nel promuovere l'educazione interculturale, considerandola strategica per superare le disuguaglianze educative e sociali. A partire dagli anni '70, nell'ambito della Conferenza Internazionale sull'Educazione del 1992 è stata sottolineata l'importanza di integrare la dimensione interculturale nei curricula scolastici e nella formazione degli insegnanti, favorendo scambi tra paesi congiuntamente alla costruzione di una cittadinanza europea attiva.

Questo processo si inserisce in un movimento di internazionalizzazione mirato a creare spazi comuni di confronto, nonché a coltivare un sentire condiviso nell'ottica di una dimensione europea dell'educazione.

---

<sup>48</sup> A. Spinelli, E. Rossi, *Il Manifesto di Ventotene*, Il Mulino, Bologna 2006.

<sup>49</sup> Consiglio d'Europa, *Libro bianco sul dialogo interculturale: "Vivere insieme in pari dignità"*, Consiglio d'Europa, Strasburgo 2008.

<sup>50</sup> A. Sayad, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.

<sup>51</sup> M. Abdallah-Pretceille, *Vers une pédagogie interculturelle*, La Sorbonne, Parigi, 1986.

<sup>52</sup> L. Porcher, *L'interculturalisme. Pour une formation des enseignants en Europe*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasburgo, 1979.

Accanto ai primi documenti del Consiglio d'Europa, altre organizzazioni internazionali, come l'UNESCO<sup>53</sup> hanno contribuito al dibattito educativo promuovendo l'apertura alla diversità culturale e il rispetto dei diritti della persona, in contrasto a qualsiasi forma di razzismo e discriminazione.

Oggi esiste una ricca produzione di documenti internazionali sull'educazione interculturale, elaborati per favorire una condivisione di intenti e obiettivi educativi, formativi e sociali. Tuttavia, persistono diversi modi di intendere l'educazione interculturale nei diversi paesi europei:

*European societies rely on different models to address cultural and religious diversity in education, with different potential consequences for the experiences youth have in schools. For example, Germany, Greece and Ireland prefer the term interculturalism and intercultural education. In contrast, Britain, the Netherlands, Canada, the United States and Malaysia have historically worked with the concept of multiculturalism<sup>54</sup>.*

È importante non confondere questa traiettoria politica, economica ed educativa con lo sviluppo della dimensione interculturale che, se pur interconnessi, non sono sovrapponibili. Come osserva Damiano<sup>55</sup>: «L'educazione europea e l'educazione interculturale possono senz'altro allinearsi nella linea della medesima ispirazione generale, quella – di derivazione attivista – del superamento di ogni discriminazione, ma non riescono a concordare sull'idea di 'unità' che affermano»; mentre l'educazione europea mira a costruire una comunità unitaria con valori e principi condivisi, l'educazione interculturale promuove un'identità plurale attraverso il dialogo e il reciproco incontro tra diversità.

Nell'ambito di questo processo, momenti emblematici sono stati:

1. L'istituzione, tra il 1977 e il 1983, di un gruppo di lavoro coordinato dalla ricercatrice Micheline Rey<sup>56</sup>, che ha elaborato strategie e linee guida per la formazione degli insegnanti.

---

<sup>53</sup> UNESCO, *Rapporto finale della Conferenza Internazionale sull'Educazione*, UNESCO Publishing, Ginevra 1992.

<sup>54</sup> B. Faas, P. Hajisoteriou, P. Angelides, "Intercultural Education in Europe: Policies, Practices and Trends", in *British Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 2, 2014, p. 305.

<sup>55</sup> E. Damiano, *Educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1998, p. 33.

<sup>56</sup> M. Rey-von Allmen, *Report of the Symposium on the Integration of Migrant's Children into Pre-School Education*, Consiglio d'Europa, Strasburgo 1976.

2. Il progetto lanciato nel 1981 denominato «*The educational and cultural development of migrants*»<sup>57</sup>, che ha promosso una riflessione sistemica sulla dimensione interculturale e sull'impegno contro la discriminazione.

Questi progetti hanno contribuito a delineare il concetto di educazione interculturale, focalizzandosi sulla valorizzazione della diversità con uno sguardo critico, evitando derive folkloristiche o la cristallizzazione delle culture.

Come afferma Leclercq<sup>58</sup>: «L'educazione interculturale è una pratica pedagogica che mira a preparare le persone a vivere in una società multiculturale, riconoscendo e valorizzando la diversità culturale come una risorsa e promuovendo il dialogo tra culture diverse».

Il messaggio di Leclercq, ripreso da Gobbo, invita a ripensare l'educazione come uno spazio in cui le diversità culturali non solo coesistono, ma interagiscono in maniera positiva e produttiva, contribuendo così alla formazione di cittadini consapevoli e globalmente orientati.

L'educazione interculturale si configura dunque come un progetto pedagogico che si alimenta dell'interdisciplinarietà dei saperi, promuovendo la dinamicità della realtà e la co-costruzione della conoscenza attraverso il riconoscimento e la valorizzazione della diversità. La stessa, fin dalle sue origini, ha posto l'accento sul dualismo differenza-universalità, per evitare il pericolo di enfatizzare eccessivamente le differenze. Il rischio è quello di cristallizzare le diversità culturali, generando separazione e chiusura invece di favorire l'apertura verso l'altro e il dialogo. In questo senso, diventa fondamentale costruire ciò che Matilde Callari Galli<sup>59</sup> ha definito «lo spazio dell'incontro».

#### **1.4.1 Documenti europei e intercultura: verso un nuovo umanesimo**

Il Consiglio d'Europa ha rivestito un ruolo cruciale nella promozione dell'educazione interculturale, sviluppatasi in diverse forme nei diversi paesi europei. Dopo le prime

---

<sup>57</sup> L. Porcher, A. Perotti, L. Van der Gag, T. Mangot, B. Jakobsson, *Final report of the project group, CDCC's Project 7: The education and cultural development of migrants*, Consiglio d'Europa, Strasburgo 1986.

<sup>58</sup> J.-M. Leclercq, citato in G. Gobbo, *Pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 47.

<sup>59</sup> M. Callari Galli, *Antropologia e scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

indicazioni negli anni '70 e '80, l'educazione interculturale è diventata il fulcro di numerosi documenti internazionali, sostenuti anche dall'UNESCO e dall'Unione Europea. Seguendo un percorso cronologico, si evidenziano alcuni momenti chiave. Tra il 1981 e il 1986, il progetto «Educazione e sviluppo culturale dei migranti» ha portato alla Conferenza di Dublino del 1983, nel corso della quale è stata adottata una Risoluzione sull'educazione dei bambini migranti, che ha sottolineato l'importanza del carattere interculturale dell'educazione<sup>60</sup>.

Negli anni successivi, altre organizzazioni internazionali hanno abbracciato la prospettiva interculturale nei loro documenti e raccomandazioni, spesso focalizzandosi sull'inserimento dei bambini stranieri nelle scuole e sull'apprendimento linguistico. L'UNESCO<sup>61</sup>, nel 1990, ha promulgato la «Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti», mentre a Ginevra, nel 1992, è stata sottolineata l'esigenza di realizzare un'educazione interculturale.

La Conferenza Internazionale sull'Educazione del 1992 ha rappresentato un passaggio cruciale nello sviluppo del concetto di educazione interculturale, integrandola come elemento essenziale per la pace, la democrazia e i diritti umani. Si è sottolineata l'importanza di inserire la dimensione interculturale nei curricula scolastici, nella formazione degli insegnanti e nella promozione degli scambi tra paesi.

Nel 1995, il Parlamento Europeo ha istituito il programma «Socrates», comprendente l'azione «Comenius» con progetti specifici sull'educazione interculturale. Tuttavia, l'attenzione era spesso rivolta ai bisogni specifici degli studenti stranieri e all'apprendimento linguistico, talvolta confondendo l'educazione interculturale con la promozione di una dimensione europea dell'educazione<sup>62</sup>.

Nel 2001, la «Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale» dell'UNESCO<sup>63</sup> ha affermato la centralità delle specificità culturali di ognuno e l'importanza del dialogo interculturale. Successivamente, nel 2003, il Consiglio d'Europa<sup>64</sup> ha pubblicato la

---

<sup>60</sup> A. Portera, *Pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2013.

<sup>61</sup> UNESCO, *Rapporto finale*, op. cit..

<sup>62</sup> Commissione delle Comunità Europee, *Proposta di decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio che adotta il programma d'azione comunitaria Socrates*, Bruxelles 1997, p. 29.

<sup>63</sup> UNESCO, *Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale*, Parigi 2001.

<sup>64</sup> Consiglio d'Europa, *Declaration by the European ministers of education on intercultural education in the new European context*, Strasburgo 2003.

«*Declaration by the European ministers of education on intercultural education in the new European context*», promuovendo il dialogo interreligioso e il riconoscimento della diversità culturale.

Le «Linee guida sull'educazione interculturale» dell'UNESCO<sup>65</sup> del 2006 hanno chiarito i principi fondamentali dell'educazione interculturale, distinguendola dall'educazione multiculturale e sottolineando la necessità di integrarla in tutti gli aspetti del sistema educativo.

Nel 2008, proclamato «Anno del dialogo interculturale», è stato pubblicato il «Libro Bianco sul dialogo interculturale: Vivere insieme in pari dignità»<sup>66</sup>, che ha ribadito i principi di comprensione reciproca, Dignità e diritti umani, sottolineando il ruolo del dialogo interculturale nel prevenire divisioni etniche, religiose e culturali, promuovendo la coesione sociale<sup>67</sup>.

Negli anni successivi, altri documenti come la «Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale»<sup>68</sup> e le «Linee guida per l'educazione interculturale»<sup>69</sup> hanno fornito strumenti pratici per implementare l'educazione interculturale nei sistemi educativi, focalizzandosi sull'importanza dell'apprendimento linguistico e sulla necessità di ripensare i curricula in chiave interculturale.

Nel 2015, in risposta alle crescenti tensioni sociali e agli attacchi terroristici, è stato pubblicato il documento<sup>70</sup> «Promuovere la cittadinanza e i valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione attraverso l'educazione», che ha ribadito l'importanza dell'educazione interculturale per contrastare discriminazione, razzismo ed estremismi, promuovendo inclusione e integrazione.

---

<sup>65</sup> UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, Parigi 2006, pp. 15-17

<sup>66</sup> Consiglio d'Europa, *Libro Bianco*, op. cit.

<sup>67</sup> *Ivi*, p. 5

<sup>68</sup> Consiglio d'Europa, *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale*, Strasburgo 2010.

<sup>69</sup> Centro Nord-Sud Consiglio d'Europa, *Linee guida per l'educazione interculturale: un manuale per educatori per conoscere e implementare l'educazione interculturale*, Strasburgo 2012.

<sup>70</sup> EACEA, *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, Bruxelles 2016.

Infine, l'Agenda 2030<sup>71</sup> per lo Sviluppo Sostenibile dell'ONU, adottata nel 2015, ha incluso 17 obiettivi, tra cui il Goal 4, mirante a garantire un'educazione di qualità inclusiva e paritaria per tutti. In particolare, il Target 4.7 sottolinea l'importanza di:

*Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta a uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.*

Sebbene la dimensione interculturale non sia esplicitata in modo chiaro, essa è intrinsecamente presente nell'enfasi sulla valorizzazione delle diversità culturali e sull'educazione alla cittadinanza globale. In un momento storico, politico e culturale in cui la dimensione interculturale si intreccia con temi legati all'educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità, le politiche europee mantengono viva e centrale la prospettiva interculturale nell'educazione, riconoscendola come fondamentale per affrontare le sfide di una società sempre più globale e interconnessa.

#### **1.4.2 Focus sulle politiche interculturali di alcuni Paesi europei**

L'educazione interculturale in Europa ha seguito percorsi diversi nei vari Paesi, evolvendosi in risposta alle specifiche esigenze sociali e storiche.

##### **Francia**

In Francia, fino agli inizi degli anni Settanta, è stata adottata una politica scolastica di tipo compensatorio e assimilazionista nella quale l'attenzione era rivolta alle lacune linguistiche dei bambini immigrati, con l'obiettivo di colmarle attraverso classi preparatorie (*Classes d'initiation*). I primi lavori che introducono il concetto di «interculturale» emergono negli anni Settanta<sup>72</sup>, focalizzandosi sull'inserimento socioeconomico e considerando l'interculturalità come un problema. Successivamente, a causa delle persistenti difficoltà scolastiche dei figli degli immigrati, e grazie alle sollecitazioni del Consiglio d'Europa, l'amministrazione scolastica francese e molti

---

<sup>71</sup> Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, New York 2015.

<sup>72</sup> E. Tauvel, *L'interculturel: un problème ou une chance?*, Éditions Sociales Françaises, Paris 1974.

pedagogisti hanno iniziato a utilizzare il concetto di educazione interculturale in termini di «diritto alla differenza», «uguaglianza delle culture» e «valorizzazione di tutti i bambini». Tra i pionieri della pedagogia interculturale in Francia si annoverano Louis Porcher<sup>73</sup> e Martine Abdallah-Pretceille<sup>74</sup>. Tuttavia, dopo un periodo di apertura negli anni Ottanta, si è assistito a una fase di chiusura, con un ritorno all'enfasi sulla centralità della lingua e della cultura francesi, come evidenziato nei nuovi programmi scolastici del 1995<sup>75</sup>.

### **Inghilterra**

In Inghilterra la politica scolastica inerente ai bambini immigrati provenienti soprattutto dalle ex colonie, è stata inizialmente caratterizzata da «ignoranza e negligenza»<sup>76</sup>. Negli anni Sessanta, l'attenzione era focalizzata esclusivamente sull'apprendimento dell'inglese come seconda lingua, senza alcuna iniziativa volta a promuovere la lingua e la cultura d'origine degli studenti. Nel 1973, furono introdotti i primi curricula multiculturali e una commissione parlamentare raccomandò una formazione specifica per insegnanti in ambito multiculturale. Inoltre, lo Schools Council pubblicò *Multicultural Education: Need and Innovation*<sup>77</sup>, sottolineando la necessità di un'educazione inclusiva e innovativa in contesti multiculturali.

Negli anni Ottanta, l'attenzione si spostò verso l'«educazione antirazzista», criticando l'approccio multiculturale per aver mascherato le reali discriminazioni sociali e politiche. Alcuni autori, come J. Lynch<sup>78</sup>, suggerirono di inserire l'educazione antirazzista nel curriculum multiculturale. Con l'*Education Reform Act* del 1988 si assistette a un restringimento dei temi multiculturali, con una riduzione dei finanziamenti e un incoraggiamento dell'assimilazione linguistica. Attualmente, solo pochi studiosi, come Jagdish Gundara<sup>79</sup>, ribadiscono la necessità di utilizzare nelle scuole progetti metodologico-didattici di tipo interculturale.

---

<sup>73</sup> L. Porcher, *L'interculturalisme*, op. cit.

<sup>74</sup> M. Abdallah-Pretceille, *Vers une pédagogie*, op. cit..

<sup>75</sup> C. Allemann-Ghionda, *Interkulturelle Bildung und Erziehung in Europa*, Leske + Budrich, Opladen 1999. F. Perotti, *Educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 2003.

<sup>76</sup> J. Lynch, *Multicultural Education: Principles and Practice*, Routledge, London 1986, p. 42.

<sup>77</sup> R. Reich, *Multikulturelle Erziehung in Großbritannien*, Waxmann Verlag, Münster 1997.

<sup>78</sup> J. Lynch, *Multicultural*, op. cit.

<sup>79</sup> J. Gundara, *Interculturalism, Education and Inclusion*, Paul Chapman Publishing, London 2003. J. Gundara, *Intercultural Education and Inclusion*, SAGE Publications, London 2011.

## **Paesi Bassi**

Nei Paesi Bassi, secondo Simon Korkhuis<sup>80</sup>, gli insegnanti affrontarono inizialmente le problematiche legate alla presenza di bambini stranieri con soluzioni individuali. In una seconda fase, le differenze culturali furono considerate come deficit da eliminare, concentrandosi sull'apprendimento della lingua olandese. Solo negli anni Ottanta si adottò un approccio multiculturale, teso a sviluppare tolleranza e rispetto reciproco attraverso la discussione sulle differenze culturali. Più recentemente, è stato adottato l'orientamento interculturale, in cui la presenza di alunni stranieri è vista come un arricchimento.

## **Svizzera**

In Svizzera, nonostante l'elevato numero di immigrati e la struttura federale, la politica scolastica è stata per molti anni di carattere assimilatorio. Negli anni Settanta si è verificata una graduale apertura verso le lingue d'origine dei bambini immigrati. Solo dagli anni Novanta l'educazione interculturale è stata inserita nei programmi scolastici di alcuni Cantoni, pur permanendo paradossi rispetto all'educazione interculturale: la difficoltà nel gestire esplicitamente la pluralità culturale nell'educazione e la mancanza di un collegamento continuo con la rete europea e internazionale<sup>81</sup>.

## **Germania**

In Germania i concetti di educazione e pedagogia interculturale si sono sviluppati in seguito all'immigrazione di lavoratori stranieri (*Gastarbeiter*) nella seconda metà degli anni Cinquanta. Wolfgang Nieke<sup>82</sup> distingue tre fasi nello sviluppo della pedagogia interculturale tedesca:

1. Prima fase (inizio anni Settanta): Dominava l'*Ausländerpädagogik*, una «pedagogia speciale per stranieri» focalizzata sull'integrazione attraverso il recupero di deficit linguistici e culturali, con un approccio assimilatorio e compensativo. In quegli anni Conferenza Permanente dei Ministri dell'Istruzione (*Kultusministerkonferenz*) promosse una doppia strategia (*Doppelstrategie*) di

---

<sup>80</sup> S. Korkhuis, "Interkulturelle Erziehung in den Niederlanden", in *Interkulturelle Pädagogik*, W. Hornberg (a cura di), Beltz, Weinheim 1985.

<sup>81</sup> C. Allemann-Ghionda, *Interkulturelle*, op. cit., pp. 311-319.

<sup>82</sup> W. Nieke, *Interkulturelle Erziehung und Bildung*, Leske + Budrich, Opladen 1986.

integrazione in Germania e mantenimento dell'identità culturale per un eventuale ritorno nel Paese d'origine.

2. Seconda fase (fine anni Settanta): Emerse la critica all'*Ausländerpädagogik* e si sviluppò la pedagogia interculturale. Si iniziarono a considerare le culture come dinamiche e in continua evoluzione, promuovendo lo scambio, il dialogo e il confronto paritetico. Influenzati dalle esperienze di altri Paesi europei, i pedagogisti tedeschi iniziarono a elaborare concetti di multiculturalità, transcultura e intercultura.
3. Terza fase (inizio anni Ottanta): Si affermò l'educazione interculturale per la società multiculturale, con un'enfasi sulla processualità delle culture e sulla necessità di un'interazione basata sul rispetto reciproco. Autori come M. Borrelli<sup>83</sup> definirono la pedagogia interculturale come una pedagogia che aggiunge la possibilità di «confronto di pensiero», prescindendo dalle differenze etniche e culturali.

G. Auernheimer<sup>84</sup>, negli anni Ottanta, individua due diversi sviluppi della pedagogia interculturale: da un lato, studiosi che vedono nella discriminazione sociale, politica e giuridica dei cittadini stranieri il problema principale, proponendo l'uguaglianza delle opportunità sociali come soluzione; dall'altro, autori che includono tra gli obiettivi dell'educazione interculturale l'abbattimento della discriminazione e il miglioramento della comprensione interetnica, rivolta a tutti gli alunni indipendentemente dalle loro origini.

Con l'aumento dell'immigrazione dai Paesi dell'Est alla fine degli anni Ottanta, la pedagogia interculturale tedesca ha affrontato nuove sfide, ampliando il proprio ambito di azione; i concetti dell'educazione interculturale hanno acquisito importanza nella pedagogia comparata e nella *Pädagogik der Dritten Welt* (pedagogia del terzo mondo), promuovendo una comprensione contestualizzata dei fenomeni culturali<sup>85</sup>.

Una nuova prospettiva emersa in quest'ultimo periodo riguarda la possibilità di integrare la disciplina della pedagogia interculturale nei curricula scolastici per la formazione di

---

<sup>83</sup> M. Borrelli, *Interkulturelle Erziehung: Konzeptionelle Grundlagen*, in *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 32, 1986, pp. 21-26.

<sup>84</sup> G. Auernheimer, *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Leske + Budrich, Opladen 1990.

<sup>85</sup> R. Nestvogel, *Erziehung und Entwicklung im kulturellen Kontext*, Beltz, Weinheim 1987.

insegnanti ed educatori al fine di potenziare la capacità di «interagire in maniera adeguata con l'eterogeneità e la pluralità degli alunni»<sup>86</sup>.

### **1.4.3 Eurydice 2019: un'analisi comparativa delle politiche educative per studenti migranti**

L'Europa ha sempre attribuito grande attenzione all'integrazione dei bambini e dei giovani provenienti da contesti migratori nelle scuole, riconoscendo nell'istruzione uno strumento essenziale per facilitare la loro inclusione nella società. A tal fine, sono state promosse diverse iniziative politiche. Tra le più recenti vi sono il «Piano di azione della Commissione europea sull'integrazione dei cittadini dei paesi terzi<sup>87</sup>» del 2016, che evidenzia il ruolo centrale dell'istruzione, e la «Comunicazione sulla protezione dei bambini nelle migrazioni<sup>88</sup>» del 2017, che sottolinea la necessità di garantire un accesso rapido e immediato all'istruzione per tutti i minori migranti, oltre a una valutazione tempestiva dei loro bisogni. La «Raccomandazione del Consiglio del 2018<sup>89</sup>» ha ulteriormente sottolineato l'importanza di garantire un accesso equo all'istruzione inclusiva con il supporto adeguato a tutti gli studenti, compresi quelli con background migratorio.

L'integrazione scolastica, infatti, è strettamente collegata alla realizzazione delle potenzialità degli studenti sia a livello scolastico che sociale. Tuttavia, gli studenti migranti affrontano molteplici sfide che possono compromettere il loro apprendimento e sviluppo. La letteratura ne individua tre principali difficoltà: il processo di migrazione, che comporta il dover lasciare il proprio paese d'origine e adattarsi a nuove regole scolastiche; il contesto socio-economico e politico, che condiziona le risorse disponibili

---

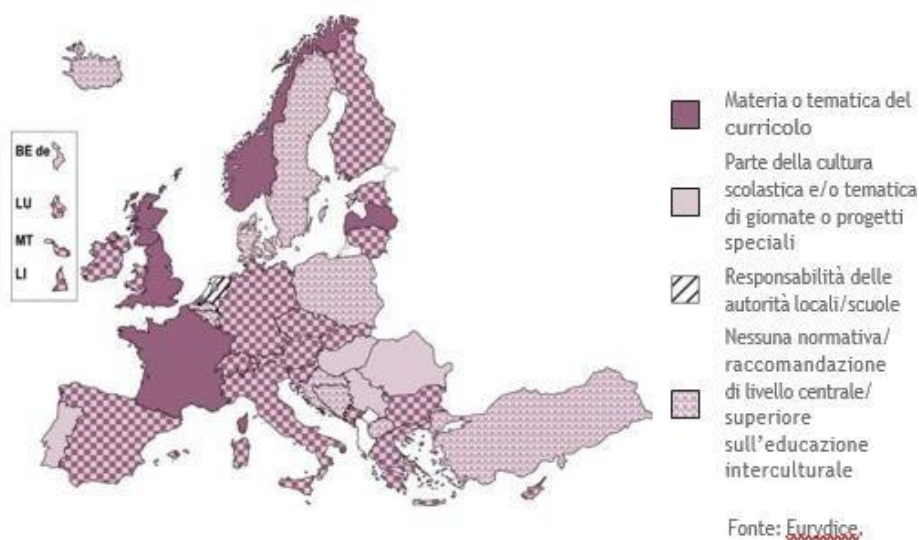
<sup>86</sup> Radke, F.-O., *Interkulturelle Kompetenz und Lehrerbildung: Konzepte und Perspektiven*, Beltz Verlag, Weinheim 1996, p. 59.

<sup>87</sup> Commissione Europea, *Piano di azione sull'integrazione dei cittadini dei paesi terzi*, Bruxelles, 2016. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0377>.

<sup>88</sup> Commissione Europea, *Comunicazione sulla protezione dei bambini nelle migrazioni*, Bruxelles, 2017. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0211>.

<sup>89</sup> Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione sulla promozione di valori comuni e una dimensione europea dell'insegnamento*, 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0607(01))

per le scuole e le politiche di inclusione e infine la partecipazione all'istruzione legata alla lingua di insegnamento, al supporto scolastico e alla cooperazione tra scuola e famiglia. Nonostante gli sforzi compiuti a livello europeo e nazionale, i dati mostrano che gli alunni migranti restano indietro rispetto ai loro coetanei nativi in molti settori dell'istruzione<sup>90</sup>. Ad esempio gli studenti che non parlano la lingua d'istruzione in famiglia sviluppano un minor senso di appartenenza alla scuola e sono spesso vittime di bullismo<sup>91</sup>. In questo contesto, il rapporto Eurydice 2019<sup>92</sup>, intitolato *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*, offre una panoramica comparativa delle politiche educative dei paesi europei al fine di promuovere l'integrazione scolastica degli studenti migranti, coinvolgendo 42 sistemi educativi europei con uno studio approfondito sull'integrazione scolastica degli alunni con background migratorio unitamente ai diversi aspetti legati alla qualità dell'inclusione scolastica.



**Figura1**

<sup>90</sup> OCSE, *PISA 2015 Results*, Parigi, 2016.

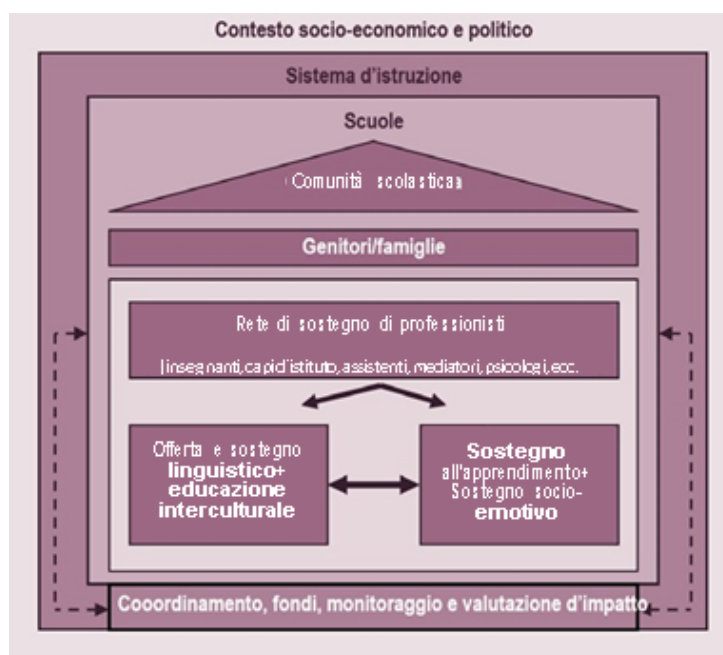
<sup>91</sup> IEA PIRLS, *Progress in International Reading Literacy Study 2016*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston 2016. ICCS, *International Civic and Citizenship Education Study 2016*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam 2016.

<sup>92</sup> Eurydice, *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*, Commissione Europea, Bruxelles 2019.

I.3.11: Stato dell'educazione interculturale nelle scuole, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18<sup>93</sup>

Nonostante l'attenzione politica europea verso l'educazione e la formazione come strumenti fondamentali per una reale integrazione degli studenti migranti, concetto che rientra nell'ottica delle «capabilities» di Martha Nussbaum<sup>94</sup>, studi e indagini evidenziano un *gap* in termini di risultati scolastici e prospettive occupazionali e sociali di questi studenti rispetto ai loro coetanei autoctoni<sup>95</sup>.

L'obiettivo dell'indagine Eurydice è comprendere e analizzare meglio, attraverso uno studio comparativo, le misure introdotte dalle politiche nazionali per superare gli ostacoli all'integrazione, pur riconoscendo il divario tra politiche educative nazionali e pratiche scolastiche locali<sup>96</sup>. In fig. 2 il quadro concettuale per l'analisi delle politiche e misure che promuovono l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole



<sup>93</sup> Ivi, p. 117. La figura presenta le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sull'educazione interculturale e/o sulle attività nelle scuole. “**Responsabilità delle autorità locali/scuole**” indica che, secondo i documenti ufficiali, le autorità educative di livello centrale/superiore delegano l’incarico di prendere decisioni su questa area politica alle autorità locali o alle scuole. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

<sup>94</sup> M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna 2011, pp. 17-45. G. Alessandrini, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 2014, pp. 17-35.

<sup>95</sup> OECD, *PISA 2015 Results*, 2016. Eurostat, *Migration and migrant population statistics*, 2018.

<sup>96</sup> Eurydice, *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe*, 2019.

## Figura 2

Quadro concettuale per l'analisi delle politiche e misure che promuovono l'integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole<sup>97</sup>

L'indagine focalizza la sua attenzione sull'educazione interculturale attuata in diversi sistemi educativi europei (Italia, Francia, Spagna, Finlandia, Germania, Svezia, Portogallo, Regno Unito, Austria e Slovenia) evidenziando le sostanziali differenze negli aspetti enfatizzati e negli approcci curriculari adottati<sup>98</sup>.

Lo studio si concentra sull'istruzione primaria, secondaria inferiore e superiore, nonché sull'istruzione e formazione professionale iniziale aprendo con un'analisi dei dati demografici sull'immigrazione, i risultati scolastici e il benessere degli studenti migranti<sup>99</sup>.

Il rapporto si articola in due parti: la prima parte fornisce un'analisi comparativa dei 42 sistemi educativi dei paesi facenti parte della rete Eurydice, con un focus su governance, accesso all'istruzione, apprendimento linguistico e supporto psico-sociale (le informazioni sono basate su dati qualitativi provenienti dalla normativa ufficiale sull'integrazione degli studenti migranti); la seconda parte si concentra su dieci paesi, tra cui l'Italia, analizzandone le politiche e le misure di integrazione mirate a livello nazionale<sup>100</sup>.

Lo studio evidenzia come, nella maggior parte dei sistemi scolastici europei, gli studenti migranti in età di obbligo scolastico abbiano gli stessi diritti e doveri dei loro compagni nativi. Tuttavia, in 13 paesi, per i giovani migranti non più in età scolastica obbligatoria, l'accesso all'istruzione non è garantito<sup>101</sup>. Un altro aspetto riguarda gli studenti neoarrivati con difficoltà linguistiche che, in molti casi, vengono inseriti in classi preparatorie separate al fine di migliorare le loro competenze. Ciò, se da una parte comporta un miglioramento del percorso linguistico (apprendimento della nuova lingua), dall'altra

---

<sup>97</sup> Ivi p. 15

<sup>98</sup> Ivi, p.141.

<sup>99</sup> Ibidem.

<sup>100</sup> Ibidem.

<sup>101</sup> Ibidem

implica un rallentamento del processo di integrazione. La durata di questi percorsi è generalmente di uno/due anni<sup>102</sup>.

Il supporto linguistico è palesemente elemento chiave per l'integrazione: in molti paesi, il numero di studenti migranti bisognosi di supporto linguistico determina l'assegnazione di risorse. Tuttavia, solo pochi paesi, come Austria, Svezia e Finlandia, offrono un curriculum dedicato allo studio della lingua d'origine degli studenti migranti, mentre in Italia si incoraggia il mantenimento della lingua familiare, senza un curriculum specifico<sup>103</sup>.

Riguardo al benessere generale degli studenti, il supporto offerto si concentra prevalentemente sui bisogni scolastici piuttosto che su quelli sociali ed emotivi.

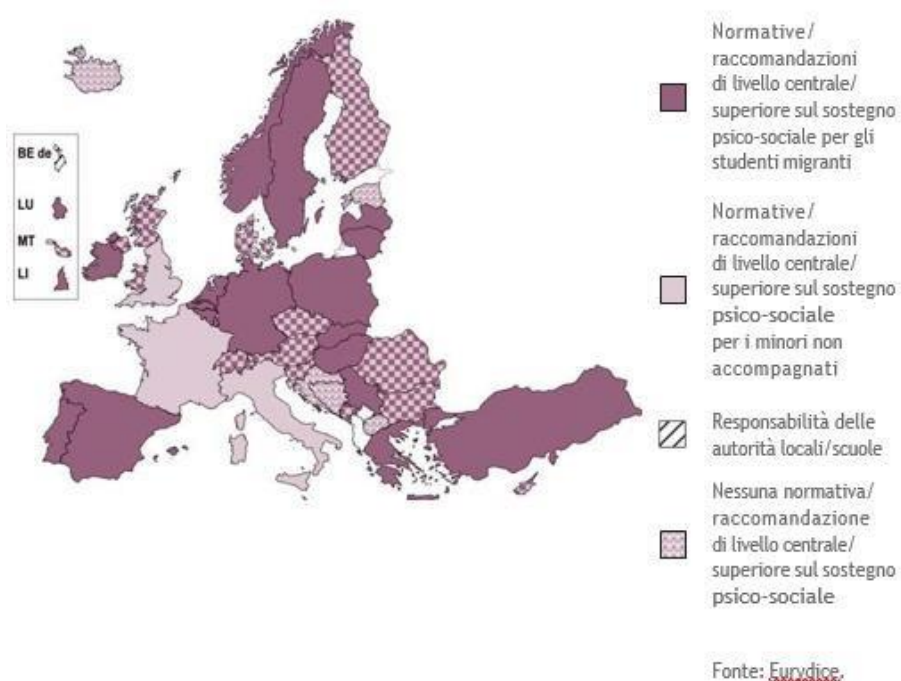


Fig.  
3

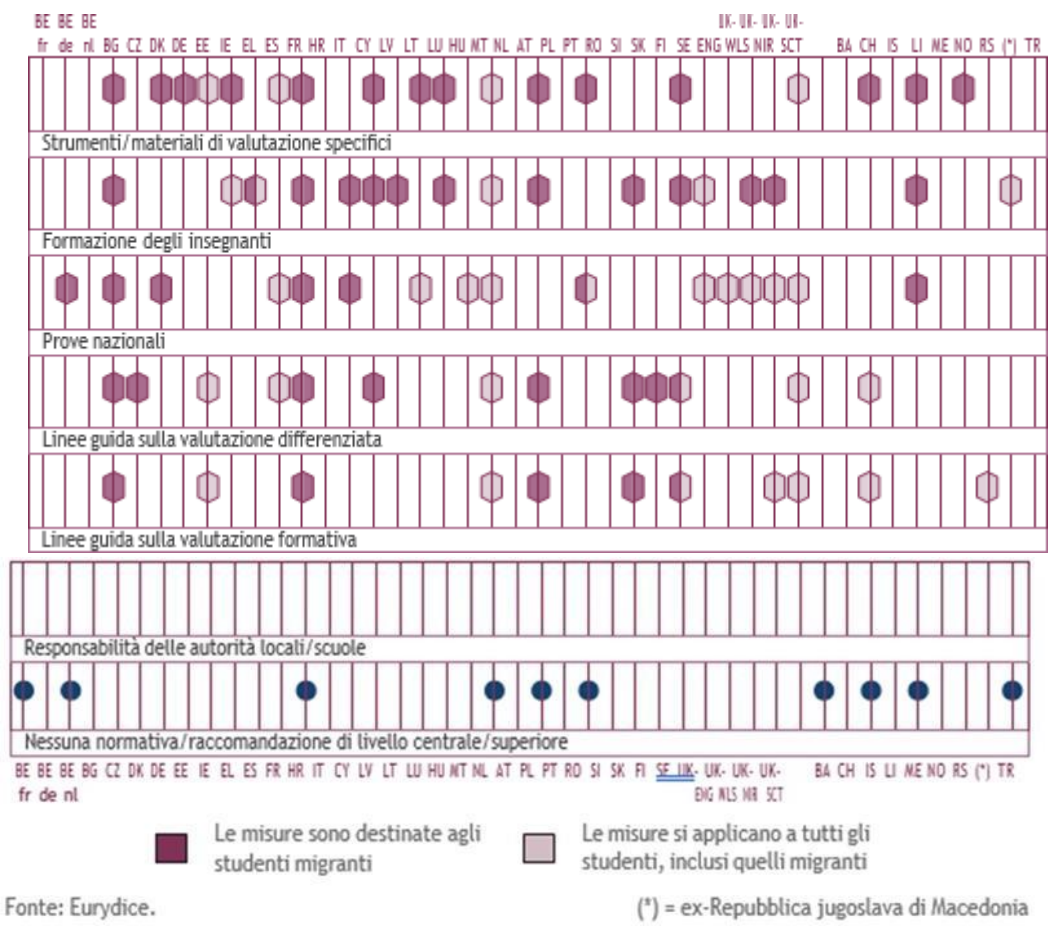
Offerta di sostegno psico-sociale per gli studenti migranti e i minori non accompagnati, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18<sup>104</sup>

<sup>102</sup> Ibidem

<sup>103</sup> Ibidem

<sup>104</sup> Ivi, p. 182. La figura presenta le normative/raccomandazioni di livello centrale/superiore sull'offerta di sostegno psico-sociale per gli studenti migranti (o tutti gli studenti, inclusi quelli migranti) e per i minori non accompagnati. "Responsabilità delle autorità locali/scuole" indica che, secondo i documenti ufficiali, le autorità educative di livello centrale/superiore delegano l'incarico di prendere decisioni su questa area politica alle autorità locali o alle scuole. Le variazioni tra i livelli di istruzione sono indicate nelle note specifiche per paese.

In 23 sistemi scolastici, compresa l'Italia, viene favorita una valutazione continua dei progressi degli studenti migranti attraverso test nazionali e strumenti forniti dalle autorità centrali, sebbene tali valutazioni siano prevalentemente incentrate sulla lingua d'istruzione<sup>105</sup>.



**Fig. 4** Misure che contribuiscono effettivo monitoraggio e alla valutazione del rendimento e dei progressi scolastici degli studenti migranti, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18<sup>106</sup>.

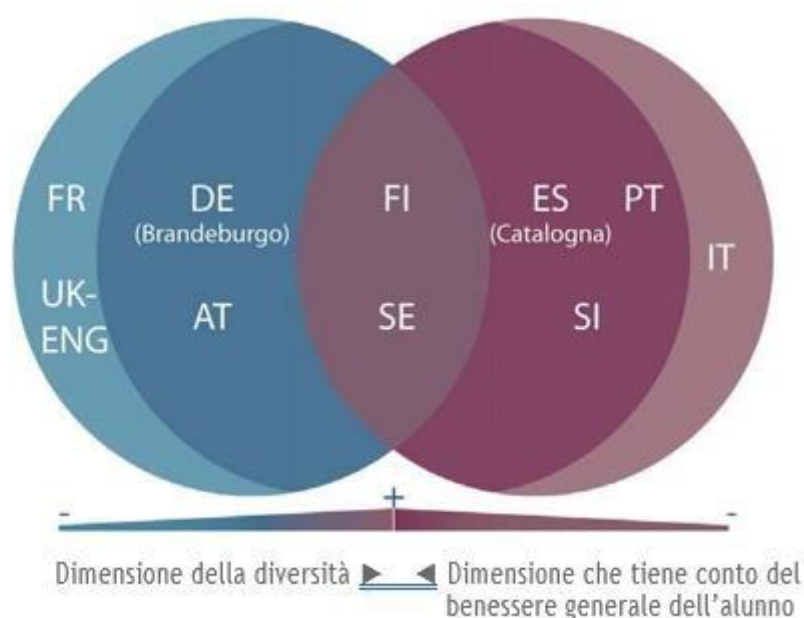
Solo 10 paesi, tra cui l'Italia, hanno sviluppato strategie nazionali per l'integrazione scolastica dei migranti. In Italia, il supporto tra pari congiuntamente alle attività extracurricolari giocano un ruolo cruciale, con particolare attenzione al coinvolgimento degli alunni di seconda generazione quali tutor per i nuovi arrivati<sup>107</sup>.

<sup>105</sup> Ibidem.

<sup>106</sup> Ivi pp. 170-171

<sup>107</sup> Ibidem.

Sia la Finlandia che la Svezia hanno sviluppato politiche e misure armonizzate che integrano l'insegnamento e l'apprendimento con il benessere complessivo degli studenti. Entrambi i paesi adottano un approccio olistico che tiene conto non solo dei bisogni accademici, ma anche di quelli socio-emotivi degli studenti migranti neoarrivati a partire dalle procedure di valutazione iniziale, con un particolare focus sull'importanza di un supporto psico-sociale mirato alle esigenze specifiche di questi studenti. In Svezia, i documenti ufficiali suggeriscono che il sostegno all'apprendimento e l'integrazione sociale debbano essere potenziati attraverso attività extra-curricolari. In Finlandia, invece, lo sviluppo delle competenze socio-emotive è considerato una competenza trasversale all'interno del curriculum scolastico.



Fonte: Eurydice.

**Fig. 5** Enfasi delle politiche relative alla diversità linguistica e culturale e approccio all'insegnamento e all'apprendimento che tiene conto del benessere generale dell'alunno, istruzione primaria, secondaria generale e IVET (ISCED 1-3), 2017/18.

Un altro aspetto significativo riguarda la formazione degli insegnanti. In contesti multiculturali risulta fondamentale ricordare l'importanza anche della consapevolezza etico-politica nel lavoro degli insegnanti<sup>108</sup>. In paesi come Germania, Spagna, Italia, Portogallo e Svezia, sono stati introdotti programmi di sviluppo professionale per

<sup>108</sup> P. Ouellet, *L'educazione interculturale*, Armando Editore, Roma 2007, p. 145.

migliorare le competenze degli stessi nel gestire la diversità culturale e linguistica. Altro aspetto rilevante concerne l'impiego di mediatori culturali e assistenti per facilitare l'integrazione, purtroppo tale approccio è ancora poco diffuso, con solo 13 paesi, inclusa l'Italia, che ne incoraggiano l'adozione<sup>109</sup>.

Nilsson e Bunar<sup>110</sup> evidenziano difficoltà nello sviluppare strategie educative sistematiche e coerenti a livello nazionale, descrivendo «una pletora di soluzioni locali di qualità variabile». Sottolineano come, spesso, i discorsi sull'inclusione e l'intercultura rimangano a livello retorico, mentre la discrepanza tra politiche sovranazionali, locali e pratiche scolastiche crea una frattura tra teoria e pratica, compromettendo l'efficacia di molte iniziative nazionali.

Il rapporto Eurydice, offrendo un prezioso contributo alla comprensione delle diverse strategie adottate dai paesi europei per realizzare un'educazione in grado di affrontare la complessità e i rapidi cambiamenti della «società liquida»<sup>111</sup>, giunge alla conclusione che l'integrazione scolastica degli alunni migranti richieda un approccio globale che preveda un coinvolgimento attivo delle istituzioni scolastiche e delle comunità locali al fine di garantire un'integrazione efficace e sostenibile.

### **1.5 L'educazione alla cittadinanza nel contesto europeo per una società più inclusiva**

L'educazione alla cittadinanza rappresenta un concetto complesso e in continua evoluzione, che supera la tradizionale educazione civica per abbracciare una comprensione più ampia delle relazioni tra individuo e comunità. Come afferma Schulz<sup>112</sup>, essa include «la conoscenza e la comprensione delle istituzioni e dei processi formali della vita civile», ma limitarsi a questo aspetto ne ridurrebbe significativamente l'importanza.

---

<sup>109</sup> Ibidem.

<sup>110</sup> S. Nilsson, N. Bunar, *Educational responses to newly arrived students in Sweden*, International Journal of Inclusive Education, vol. 20, 2016, p. 411.

<sup>111</sup> Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.

<sup>112</sup> W. Schulz, J. Fraillon, J. Ainley, B. Losito, D. Kerr, *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2009*, IEA, Amsterdam 2010, p. 22.

Per comprendere appieno l'educazione alla cittadinanza, è fondamentale riconoscerne la funzione principale: colmare il divario tra l'individuo e la comunità, spesso caratterizzati da interessi divergenti o addirittura contrastanti. Esempi storici di regimi totalitari, terrorismo, razzismo, apatia politica e anomia dimostrano le gravi conseguenze di tali dissonanze.

In questo contesto, l'educazione alla cittadinanza assume un ruolo cruciale nell' aiutare gli individui a riconoscersi come parte di una pluralità di comunità locali, nazionali e globali. Essa mira a fornire agli studenti le competenze necessarie per armonizzare gli interessi individuali e collettivi, promuovendo uno sviluppo armonico di entrambi. Tuttavia, le competenze richieste variano a seconda del contesto socio-politico ed economico, rendendo l'educazione alla cittadinanza intrinsecamente fluida<sup>113</sup>.

Questa fluidità è ulteriormente accentuata dalla molteplicità di modelli di cittadinanza che coesistono e si sovrappongono nel dibattito contemporaneo. La definizione offerta da Turner, secondo cui la cittadinanza è “quell'insieme di pratiche (giuridiche, politiche, economiche e culturali) che definiscono una persona come un membro competente della società”, abbraccia diverse teorie e modelli di cittadinanza, riflettendo le molteplici sfaccettature del concetto. Questi modelli sono stati ulteriormente sviluppati da studiosi come Hyslop-Margison e Sears<sup>114</sup>, Biesta<sup>115</sup> e Keating<sup>116</sup>, ciascuno dei quali ha proposto interpretazioni distinte del ruolo dell'individuo, dello Stato e della comunità nel definire l'appartenenza e la partecipazione civica.

Tra i modelli principali emergono tre tipologie fondamentali: la cittadinanza liberale, la cittadinanza comunitaria e la cittadinanza cosmopolita. Ognuno di questi modelli offre prospettive diverse su come si debba intendere la cittadinanza e su quale sia il rapporto tra l'individuo e lo Stato. La cittadinanza liberale si concentra sui diritti individuali e sulla protezione delle libertà personali da parte dello Stato, ponendo l'accento sull'autonomia dell'individuo. La cittadinanza comunitaria, al contrario, valorizza l'importanza del

---

<sup>113</sup> B.S. Turner, *Citizenship and Social Theory*, Sage, London 1993, p. 2.

<sup>114</sup> E.J. Hyslop-Margison, A. Sears, *Neo-liberalism, globalization, and human capital learning: Reclaiming education for democratic citizenship*, Springer, Dordrecht 2006, pp. 47-48.

<sup>115</sup> G. Biesta, *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*, Sense, Rotterdam 2011, p. 123.

<sup>116</sup> A. Keating, *Education for Citizenship in Europe: European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*, Palgrave Macmillan, London 2014, pp. 45-48.

legame con la comunità locale e del coinvolgimento civico collettivo, promuovendo un'idea di cittadinanza come partecipazione attiva nella vita della propria comunità. La cittadinanza cosmopolita, infine, si fonda sull'idea che l'appartenenza non debba essere limitata ai confini dello Stato-nazione, ma si estenda a un orizzonte globale, in cui gli individui si percepiscono come cittadini del mondo.

Questo ultimo modello, la cittadinanza cosmopolita, è particolarmente rilevante nell'Europa contemporanea, dove processi come la globalizzazione e l'integrazione europea stanno modificando profondamente i concetti tradizionali di appartenenza e partecipazione. La mobilità transnazionale, la cooperazione sovranazionale e i diritti riconosciuti a livello europeo stanno sfidando la visione tradizionale della cittadinanza, richiedendo nuove forme di partecipazione e di identità che superino i confini nazionali. Tuttavia, questo modello non è esente da critiche. Studiosi come Auer hanno evidenziato i limiti della cittadinanza cosmopolita, considerandola utopistica e inadeguata per affrontare le sfide concrete che la società europea deve fronteggiare, come il populismo, il nazionalismo crescente e la crisi della sovranità nazionale.

Secondo Auer<sup>117</sup>, il modello cosmopolita rischia di idealizzare una visione di appartenenza globale che non tiene conto delle realtà politiche ed economiche locali, in cui i sentimenti di appartenenza nazionale e le dinamiche interne di potere restano centrali per la definizione delle identità individuali e collettive. Le sfide poste dal populismo e dal nazionalismo mettono in luce la difficoltà di promuovere una cittadinanza globale in un contesto in cui i legami nazionali rimangono forti e le paure legate alla perdita di sovranità e identità nazionale sono sempre più diffuse.

In questo senso, mentre la cittadinanza cosmopolita rappresenta un modello teoricamente affascinante per affrontare le sfide della globalizzazione e dell'integrazione europea, il dibattito rimane aperto su quanto sia effettivamente applicabile nella pratica e su come si possa conciliare con le dinamiche di potere nazionali e locali ancora fortemente radicate nelle società contemporanee.

Non esiste, dunque, un modello ideale unico di cittadino o di educazione alla cittadinanza, poiché i diversi paesi europei adottano approcci differenti in base ai loro specifici contesti

---

<sup>117</sup> S. Auer, *Whose Liberty is it Anyway? Europe at the Crossroads of Autocracy and Globalisation*, Berghahn Books, Oxford 2010, p. 78.

storici, politici e sociali. Come indicato nel rapporto *Citizenship Education at School in Europe* pubblicato dalla rete Eurydice nel 2017, l'educazione alla cittadinanza promuove «la convivenza armoniosa e lo sviluppo mutualmente proficuo delle persone e delle comunità in cui vivono, aiutando gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello nazionale, europeo e internazionale». Il documento evidenzia quanto sia cruciale, in Europa, sviluppare sistemi educativi che favoriscano e migliorino l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza in un contesto globale e «liquido», come quello attuale, caratterizzato da un'accelerazione dei processi di globalizzazione, dalla migrazione e dalla molteplicità di identità culturali.

A tal proposito, il pensiero di Diogene di Sinope<sup>118</sup>, filosofo della scuola cinica, offre un'interessante prospettiva sull'educazione alla cittadinanza. Diogene sosteneva l'ideale del «cosmopolitismo», dichiarando di essere cittadino del mondo intero, e non solo di una specifica *polis* greca. Questo concetto, sebbene antico, si inserisce efficacemente nel dibattito moderno sull'educazione alla cittadinanza globale. Diogene rifiutava le limitazioni imposte dall'appartenenza a una città o a uno Stato, promuovendo una visione di appartenenza universale, secondo cui l'individuo è parte di una comunità globale più ampia.

Nel contesto odierno, questo ideale del cosmopolitismo trova nuove risonanze, richiamando la necessità di formare cittadini che non si limitino a operare all'interno dei confini nazionali, ma che sviluppino una consapevolezza globale, capaci di agire non solo come cittadini di uno Stato, ma anche come membri di una comunità mondiale. In un mondo caratterizzato da interconnessioni economiche, sociali e ambientali, educare alla cittadinanza globale significa formare individui che comprendano le sfide comuni, come la sostenibilità, i diritti umani e la pace, e che si assumano responsabilità nei confronti dell'intera umanità.

Il cosmopolitismo di Diogene, pur essendo un concetto nato nell'antica Grecia, rappresenta quindi una visione educativa ancora oggi rilevante, poiché incoraggia lo sviluppo di cittadini globali, capaci di agire con responsabilità e sensibilità verso le

---

<sup>118</sup> Diogene di Sinope, citato in Laerzio, D., *Vite e dottrine dei più celebri filosofi*, Libro VI, Capitolo 63, Adelphi, Milano, 1985.

problematiche internazionali. In questo senso, la cittadinanza globale non sostituisce l'identità nazionale, ma la amplia, proponendo un modello che integra valori come la solidarietà e la cooperazione transnazionale, richiamando la necessità di educare individui consapevoli delle loro responsabilità non solo verso lo Stato, ma verso l'intera umanità. L'educazione alla cittadinanza, in questa prospettiva, promuove una visione aperta e inclusiva del mondo, preparando gli studenti a confrontarsi con le complessità della globalizzazione e ad operare come agenti di cambiamento in un contesto che richiede cooperazione oltre i confini nazionali. Attraverso lo sviluppo di competenze globali, essi saranno in grado di riflettere criticamente su temi come la giustizia sociale, l'ambiente, i diritti umani; di impegnarsi attivamente per affrontare queste sfide a livello locale, nazionale e internazionale; capaci di affrontare le sfide del presente con un approccio solidale e universale.

## **CAPITOLO II**

### **PROSPETTIVE FUTURE E LINEE GUIDA PER L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE IN ITALIA: VERSO UNA SCUOLA INCLUSIVA**

#### **2.1 La Dimensione Epistemologica della Pedagogia Interculturale in Italia**

La pedagogia interculturale in Italia si è sviluppata come risposta alle trasformazioni sociali e culturali avvenute nel Paese a partire dalla seconda metà del XX secolo, segnate da un crescente fenomeno migratorio che ha reso la società italiana sempre più eterogenea dal punto di vista culturale e linguistico. Questo processo ha posto nuove sfide al sistema educativo, chiamato a promuovere l'inclusione e a favorire il dialogo tra culture diverse all'interno delle scuole.

Tale dialogo, lungi dall'essere meramente un esercizio di tolleranza, si configura come un processo di crescita personale e civile. Attraverso l'interazione con l'altro, ciascun individuo ha l'opportunità di sviluppare competenze relazionali e civiche, contribuendo alla costruzione di una società più inclusiva e partecipativa. La pedagogia interculturale si propone dunque di creare spazi di incontro tra le differenze, promuovendo l'inclusione e la valorizzazione delle pluralità culturali, considerate non come ostacoli, ma risorse per l'arricchimento personale e comunitario.

Alla ricerca pedagogica è affidato il delicato e cruciale compito di preservare l'unicità dell'individuo, rispettando al contempo le norme comuni di convivenza attraverso percorsi educativi funzionali. Tali percorsi devono rispondere alle sfide poste dalle società contemporanee, caratterizzate da una crescente pluralità culturale, migrazioni su larga scala e tensioni sociali derivanti dalle diversità. In questo contesto, l'educazione deve promuovere non solo l'acquisizione di competenze e conoscenze, ma anche la formazione di cittadini capaci di dialogare con l'Altro, di partecipare attivamente alla vita sociale e di promuovere valori come la solidarietà, la comprensione reciproca e il rispetto delle differenze.

L'approccio interculturale rappresenta, a tal uopo, una nuova frontiera della pedagogia, impegnata a introdurre un cambiamento significativo rispetto alla riflessione educativa

complessiva, dove l'interculturalità non può essere vista come un'opzione aggiuntiva o una scelta tra le tante, ma come una dimensione essenziale e integrata in tutti gli aspetti dell'educazione; essa diventa una risposta necessaria per affrontare le complessità sociali e culturali del nostro tempo, un pilastro fondamentale per costruire una convivenza pacifica e armoniosa in una società sempre più pluralistica.

In questo contesto, la riflessione pedagogica non può considerare l'approccio interculturale come un'opzione da applicare solo in specifici contesti scolastici; essa deve essere vista come una necessità fondamentale e strutturale del sistema educativo, un pilastro essenziale che risponde alle nuove dinamiche globali e alle sfide poste dalla diversità.

Trascurare le dinamiche culturali e sociali del nostro tempo significherebbe ignorare questioni cruciali che riguardano non solo la realtà italiana, ma anche il contesto internazionale, in un mondo sempre più caratterizzato da interazioni interculturali continue e inevitabili. In tal senso, l'educazione interculturale assume un ruolo chiave per favorire il dialogo tra culture, prevenire il rischio di esclusione e marginalizzazione, promuovere un'idea di cittadinanza globale, in cui la diversità è vista come una ricchezza da valorizzare: solo attraverso un impegno pedagogico che riconosca la centralità dell'interculturalità sarà possibile costruire una società più giusta, inclusiva e coesa, capace di rispondere con efficacia e umanità alle sfide della contemporaneità.

Ciò implica necessariamente un impegno educativo che sappia valorizzare la diversità come risorsa, fornendo agli studenti strumenti per “navigare” in una società globalizzata dove gli educatori dovranno promuovere una visione del mondo che abbracci la pluralità di culture, credenze e tradizioni, trasmettendo non solo conoscenze, ma educando al pensiero critico e aperto, affinché gli stessi possano affrontare consapevolmente le sfide dell'interdipendenza globale.

In questo quadro, la pedagogia interculturale non solo promuove il dialogo e la comprensione reciproca, ma si configura anche come un percorso rigenerativo per l'intero sistema educativo, arricchendo lo stesso di nuove prospettive e strumenti che valorizzano la diversità come risorsa e occasione di crescita sia individuale che collettiva; non rappresenta, solo un tema contingente, ma un asse portante della pedagogia del futuro,

mirato alla formazione di cittadini globali, capaci di interagire e costruire relazioni positive in un mondo sempre più interconnesso e diversificato.

Secondo A. Perotti<sup>119</sup>, le società europee hanno acquisito una natura pluriculturale già diversi decenni fa. L'arrivo più recente di nuovi immigrati ha semplicemente aggiunto altre minoranze, intensificando un pluralismo sociale e culturale già radicato.

Nel sottolineare come la diversità all'interno delle società europee sia profondamente legata alla storia di ciascun Paese, piuttosto che essere una conseguenza delle recenti ondate migratorie, Perotti critica il diffuso luogo comune secondo cui i gruppi percepiti come «diversi» costituirebbero la fonte dei problemi legati alla diversità. Al contrario egli afferma che il vero problema non risiede nel pluralismo culturale, ma nell'idea di unicità. Infatti, «questo luogo comune sembra fare del pluriculturalismo, della differenza, dell'altro, delle minoranze, un problema. Ora, il vero problema è piuttosto l'unicità».

Secondo F. Cambi<sup>120</sup> la pedagogia ha il compito di comprendere le culture «altre», ovvero quelle che si discostano dalla tradizione occidentale greco-cristiana e borghese, implicando la necessità di creare strumenti di comunicazione e criteri di scambi, favorendo il dialogo e la tolleranza. Egli evidenzia come tali valori siano stati storicamente assenti nella tradizione pedagogica occidentale, spesso segnata da un'impostazione autoritaria e dominatrice; di conseguenza, la pedagogia ha il dovere di mettere in discussione il proprio etnocentrismo, smascherando sia le manifestazioni di intolleranza sia le forme più sottili di "razzismo" che possono emergere inconsciamente. Si tratta di una sfida urgente ed epocale, in cui la pedagogia deve assumere un ruolo centrale, con la consapevolezza della necessità di un approccio collaborativo con altre discipline. In questo contesto, è necessario rafforzare il fondamento critico della pedagogia e chiarire i presupposti teorici della riflessione interculturale, per fornire non solo una comprensione interpretativa, ma anche un contributo progettuale e pratico, rispettando la specificità del campo pedagogico.

Come afferma Cambi, la pedagogia interculturale si impegna a riconoscere e valorizzare la ricchezza dell'incontro tra culture diverse, promuovendo un dialogo autentico che

---

<sup>119</sup> A. Perotti, *La via obbligata dell'interculturalità*, Emi, Bologna, 1994, p. 17, p.18.

<sup>120</sup> F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001, pp. 535-536.

favorisca l'integrazione e la comprensione reciproca al fine di superare le barriere costruite dall'ignoranza e dal pregiudizio, individuando modalità educative e linguaggi che siano in grado di rispondere alle sensibilità contemporanee e coinvolgendo pienamente individui provenienti da contesti culturali differenti.

L'educazione interculturale diventa così un potente strumento per promuovere azioni educative inclusive, atte a creare le condizioni per una convivenza più armoniosa e rispettosa delle diversità, che contribuisca a sviluppare competenze critiche, emotive e relazionali, che miri a formare individui capaci di confrontarsi con la complessità del mondo contemporaneo, caratterizzato da globalizzazione, migrazione e crescente interdipendenza tra i popoli. In tal modo, la stessa, non solo migliora le condizioni di vita, ma favorisce la costruzione di una società più equa e coesa, basata sul dialogo e sulla collaborazione, promuove un approccio globale che, attraverso il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze, incoraggia una migliore qualità della vita individuale e sociale, educando alla convivenza e alla cittadinanza attiva in un mondo sempre più interconnesso.

In tale prospettiva l'opzione interculturale non si limita a un semplice aggiornamento del discorso pedagogico tradizionale, ma rappresenta una vera e propria revisione attualizzata, mantenendo tuttavia i valori fondamentali e gli obiettivi della pedagogia generale, ossia la formazione integrale dell'essere umano;

Attenta al presente, impegnata a non perdere segnali, indicazioni, processi, la ricerca pedagogica avverte in tutta la loro importanza le problematiche attinenti all'incontro/scontro fra culture diverse. Il suo sforzo è quello di riconoscere e sostenere la fecondità di questa situazione e di trovare i linguaggi e le modalità più idonee alla sensibilità attuale, finalizzando tutto questo alla promozione di azioni educative valide per la realizzazione di migliori possibilità di vita individuali e sociali<sup>121</sup>.

In questa cornice, la pedagogia interculturale si costituisce come pedagogia relazionale, approfondendo l'apertura verso l'altro e la sua cultura, riprendendo dalla pedagogia generale strumenti concettuali per riflettere sull'uomo e la sua educabilità; «È la pedagogia stessa che si fa interculturale nel momento in cui accetta la sfida della

---

<sup>121</sup> L. Santelli Beccegato, *Pedagogia interculturale, considerazioni epistemologiche*, in Perucca A. (a cura di), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2001, p. 76.

multiculturalità, della diversità e rimette in discussione il proprio sistema di significati, prestando attenzione alle suggestioni e ai segnali del tempo presente»<sup>122</sup>.

Secondo L. Pati<sup>123</sup> la pedagogia interculturale deve dialogare non solo con la pedagogia generale, ma anche con i diversi settori della riflessione pedagogica, quali la pedagogia sociale e comparata. Essa può essere considerata sia come una diramazione della pedagogia generale, con un suo modo specifico di esprimersi e agire all'interno del più ampio contesto educativo, sia come una disciplina autonoma che, pur mantenendo un legame stretto con la pedagogia generale, ha sviluppato un proprio linguaggio, una propria metodologia e una certa indipendenza teorica e pratica.

Questa duplice natura è una caratteristica condivisa anche dalla pedagogia speciale e sociale che conservano una connessione con il quadro pedagogico generale, ma al contempo possiedono tratti distintivi e approcci specifici che ne definiscono l'autonomia. Secondo S. S. Macchietti<sup>124</sup>, è essenziale ricordare che la pedagogia, in tutte le sue declinazioni, ha oggetti di ricerca specifici, relativi a diversi ambiti dell'educativo. In questa ottica, la pedagogia interculturale si configura come una prospettiva di ricerca piuttosto che come una nuova disciplina, dove il termine «interculturale» viene giustificato solo quando si riferisce a un impegno concreto e specifico della ricerca pedagogica in ambito interculturale, senza necessariamente legittimare l'esistenza di una «nuova pedagogia».

F. Susi<sup>125</sup>, d'altro canto, vede nella pedagogia interculturale una «pedagogia di frontiera», che inizia a ricercare una propria autonomia. Egli la descrive attraverso una metafora proveniente dal mondo dell'informatica, paragonandola a un «ipertesto» immaginabile come una rete complessa di concetti, connessi tra loro attraverso nodi fondamentali che ne costituiscono la struttura portante.

Questa visione della pedagogia interculturale come «rete di concetti» enfatizza la capacità di connettersi con altre discipline e prospettive, creando un quadro interdisciplinare in

---

<sup>122</sup> P. Dusi, *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'interculturale*, Milano, Vita e Pensiero, 2000, p. 205.

<sup>123</sup> L. Pati, *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, Milano, ISU, 2006, pp.152-156.

<sup>124</sup> S.S. Macchietti, *Per progettare l'educazione interculturale*, in A. PERUCCA (a cura di), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, pp. 88-89.

<sup>125</sup> F. Susi, *Introduzione. Prospettive interculturali*, in ID. (a cura di), *Come si è stretto il mondo*, Roma, Armando, 1999, p. 9.

grado di rispondere alle sfide poste dalla pluralità culturale. La pedagogia interculturale, dunque, non è un'entità fissa o definita, ma un campo in costante evoluzione, che trae forza dalle intersezioni tra educazione, società e cultura; «è una rete di concetti, una ragnatela di conoscenze “tenute” da alcuni nodi fondamentali che ne costituiscono l'intelaiatura».

Uno dei punti di convergenza tra le diverse concezioni della pedagogia interculturale è l'invito a superare la mera conoscenza delle differenti culture, evitando di ridurre l'approccio interculturale a semplici lezioni sugli usi e costumi delle nazioni.

M. Tarozzi<sup>126</sup> sottolinea i limiti dell'approccio interculturale per come è stato spesso applicato, evidenziando il rischio di banalizzare le questioni trattate o di scadere nel folclore; enfatizza altresì l'importanza dell'educazione interculturale quale strumento per «incidere sul clima relazionale, mettere in discussione la centralità culturale, esplicitare i meccanismi di esclusione e far riflettere sulle forme di dominio»; si configura come un percorso educativo profondo, che mira a trasformare le dinamiche relazionali e sociali, rendendo esplicite le disuguaglianze e promuovendo una maggiore consapevolezza del pluralismo culturale. Questo approccio è particolarmente rilevante in un contesto sempre più caratterizzato dalla convivenza di diversità, dove è fondamentale evitare la polarizzazione delle identità.

L. Santelli Beccegato<sup>127</sup>, riflettendo sulla natura della diversità, sottolinea come essa sia connaturata all'autenticità e unicità di ogni individuo, ribadendo l'importanza di riconoscere sia l'uguaglianza ontologica tra le persone che la loro differenza storico-psicologica. Solo quando la società riuscirà a comprendere che «ognuno di noi è uguale e diverso dall'altro», sarà possibile migliorare la qualità della vita e creare le condizioni per una società interculturale, rispettosa della pluralità culturale. È fondamentale, per Santelli Beccegato, riconoscere che, oltre alla propria, esistono molte altre culture, alcune delle quali sono vicine e in contatto diretto, dando luogo a situazioni di incontro o potenzialmente di conflitto, mentre altre rimangono più distanti.

---

<sup>126</sup> M. Tarozzi, *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, Milano, La Nuova Italia, 2005, p. 54.

<sup>127</sup> L. Santelli Beccegato, *Interculturalità. Cosa se no?*, in ID. (a cura di), *Interculturalità e futuro. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative*, Bari, Levante, 2003, p. 22.

Il problema centrale riguarda il significato e il valore che ciascuna cultura assume nel vissuto individuale e sociale.

Ogni individuo, crescendo all'interno di un determinato contesto socio-culturale, riceve da esso le prime indicazioni fondamentali per la costruzione della propria identità e per il modo di relazionarsi con gli altri. Questo processo di crescita culturale influenza profondamente la visione del mondo e la capacità di interagire con la diversità, determinando l'apertura o la chiusura verso altre culture.

L. Secco<sup>128</sup> evidenzia come ogni cultura, essendo il prodotto della creatività di un popolo, sia intrinsecamente relativa e, seppur preziosa per chi vi appartiene, non può essere considerata «migliore» rispetto alle altre; «Ogni cultura, per quanto preziosa, è relativa e, se vogliamo, anche precaria; nessuna può pretendere di essere superiore, ma ognuna deve essere rispettata per la sua originalità». L'opzione interculturale, in tal senso, può essere intesa, secondo Secco, come «una pedagogia dell'essere, dove al centro è posto il soggetto nella propria interezza, a prescindere dalla cultura di provenienza»<sup>129</sup>.

Questo approccio invita quindi a riconoscere e rispettare le diversità culturali senza cadere nella trappola dell'etnocentrismo. La pedagogia interculturale promuove dunque, non solo la conoscenza reciproca, ma anche l'accettazione delle differenze, offrendo gli strumenti per gestire eventuali conflitti culturali in maniera costruttiva e rispettosa, promuovendo un nuovo approccio alla responsabilità etica, non solo tra gli individui, ma anche tra le istituzioni e gli Stati.

In tale contesto, si possono identificare due livelli distinti ma interconnessi: il livello macro, che coinvolge l'incontro tra culture, istituzioni e gruppi, e il livello micro, che si riferisce alle interazioni tra singoli individui. Entrambi i livelli sono strettamente legati, poiché il dialogo interculturale su scala globale si riflette inevitabilmente nei rapporti quotidiani tra le persone.

Tuttavia, questi ideali etici e morali devono restare saldamente ancorati alla realtà concreta della multiculturalità, la quale ha dato origine alla riflessione interculturale nella pedagogia e impone al sistema sociale la necessità di pianificare interventi mirati. La

---

<sup>128</sup> L. Secco, *L'educazione della volontà in prospettiva interculturale*, in A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, p. 340.

<sup>129</sup> L. Secco, *L'intercultura come problema pedagogico*, «Pedagogia e Vita», 1992, 6, p. 43.

multiculturalità rappresenta un'opportunità per ripensare al rapporto tra pedagogia e politica per riaffermare il ruolo della pedagogia come scienza anche pratica, che deve tener conto dei bisogni concreti degli individui e del contesto in cui vivono. Ignorare questo legame rischierebbe di portare a proposte educative inefficaci, confinando l'educazione interculturale al solo ambito scolastico o riducendola a semplici esortazioni moralistiche.

Riconoscere l'importanza della connessione tra riflessione pedagogica, realtà concreta, politica, significa evitare l'errore di considerare l'educazione interculturale come un obiettivo limitato alla dimensione scolastica. Al contrario, essa deve essere promossa come uno strumento di trasformazione sociale che agisca su più livelli, contribuendo a costruire una società più inclusiva e capace di valorizzare la diversità, volta a migliorare la qualità della convivenza sociale e a favorire una partecipazione attiva e consapevole dei cittadini.

B. Rossi<sup>130</sup> dal canto suo afferma che «sulla educazione interculturale può essere oggi compiuta una vera e propria scelta di civiltà». Con questa affermazione, egli sottolinea l'importanza fondamentale dell'educazione interculturale come strumento per costruire una società più equa e inclusiva. Secondo Rossi, il vero significato dell'educazione interculturale risiede non solo nella valorizzazione delle diversità culturali, ma soprattutto nella promozione di un impegno etico verso il rispetto e la valorizzazione di ogni individuo, indipendentemente dalla sua appartenenza culturale.

Rossi collega strettamente il concetto di educazione interculturale con quello di educazione alla democrazia. Egli invita a riflettere su come l'educazione interculturale non riguardi solo la conoscenza e l'apprezzamento delle diverse culture, ma rappresenti un percorso per rafforzare i valori democratici, come l'uguaglianza, la partecipazione e il rispetto reciproco. Educare alla democrazia, infatti, significa formare cittadini capaci di convivere pacificamente in una società pluralistica, promuovendo il dialogo e la coesione sociale.

In questa visione, l'educazione interculturale non è un semplice aggiustamento alle necessità di una società globalizzata, ma una vera e propria scelta di civiltà, in grado di

---

<sup>130</sup> B. Rossi, *L'interculturalità, una scommessa pedagogica*, in AA. VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, p. 257.

contribuire a una convivenza pacifica e rispettosa, in cui ogni persona è valorizzata per la sua unicità e per il contributo che può offrire alla collettività. L'interconnessione tra educazione interculturale e democrazia evidenzia come queste due dimensioni si rafforzino reciprocamente, ponendo le basi per una società più inclusiva e partecipativa.

## **2.2 Politiche di educazione alla cittadinanza interculturale in Italia**

Il fenomeno migratorio è regolato e tutelato da un ampio complesso di normative nazionali e internazionali che riconoscono i diritti e i doveri degli stranieri e delle minoranze linguistiche. A livello costituzionale, l'articolo 6 della Costituzione Italiana stabilisce che «La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche», garantendo la protezione di queste comunità e riconoscendo l'importanza della diversità linguistica e culturale all'interno del Paese, impegno concreto e fondamentale per promuovere l'inclusione e la valorizzazione delle differenze culturali, nonché per la costruzione di una società coesa e rispettosa delle pluralità.

In parallelo, l'articolo 3 della Costituzione Italiana afferma il principio di uguaglianza, sancendo che «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali». Entrambi gli articoli evidenziano il valore fondamentale attribuito alla diversità culturale e linguistica come elementi da salvaguardare e promuovere, in un'ottica di inclusione e coesione sociale a conferma dell'impegno costituzionale volto a garantire pari diritti e doveri a tutti gli individui.

A livello internazionale, l'articolo 2 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, ribadisce che «Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna» sancendo l'universalità dei diritti umani, garantendo il rispetto degli stessi indipendentemente da nazionalità, razza, religione o altre caratteristiche personali; rappresenta un punto cardine nell'affermazione del diritto all'uguaglianza per tutti gli esseri umani, compresi i migranti e le minoranze, evidenziando l'obbligo delle

nazioni di rispettare la dignità e i diritti fondamentali di ogni persona, a prescindere dal loro status legale o dalle loro origini culturali.

In aggiunta, l'articolo 2 della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia del 1989, ratificata dall'Italia con la Legge n. 176 del 27 maggio 1991, impone agli Stati a rispettare e garantire i diritti dei minori senza alcuna discriminazione. In questo contesto, i minori migranti e le loro famiglie hanno diritto a un accesso paritario ai servizi essenziali, tra cui l'istruzione e l'assistenza sanitaria, assicurando così la tutela e la promozione dei diritti dei più vulnerabili anche in situazioni di mobilità internazionale.

Ferme restando quali pietre miliari gli articoli della Costituzione Italiana, la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948 e la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia del 1989, nella normativa scolastica italiana l'intercultura inizia ad acquisire forza sul finire degli anni Ottanta. Già prima, tuttavia, sebbene il fenomeno migratorio avesse dimensioni ancora contenute, erano state fornite alcune indicazioni in questa direzione, come testimoniano i programmi della scuola media del 1979 e il D.P.R. n. 722 del 1982<sup>131</sup>. In questo decreto, che recepiva la Direttiva della Comunità Europea n. 468 del 1977 e dettava norme sulla scolarizzazione dei figli di lavoratori stranieri dei Paesi CEE, viene affrontato per la prima volta in maniera diretta il problema della scolarizzazione di bambini stranieri.

Il 1989 rappresenta uno spartiacque per un modo diverso e sempre più organico di affrontare, anche dal punto di vista normativo, la questione della scolarizzazione dei bambini immigrati. In quell'anno, il Ministero della Pubblica Istruzione costituì un gruppo interdirezionale di lavoro che elaborò tre importanti Circolari Ministeriali: la n. 301 del 1989, la n. 205 del 1990 e la n. 73 del 1994.

La C.M. 301 del 1989 rappresenta il primo intervento normativo che affronta direttamente la questione dell'interculturalità nella scuola italiana trattando dell'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo, suggerendo una serie di iniziative volte a garantire il loro diritto allo studio, ponendo in evidenza l'importanza di progetti

---

<sup>131</sup> D.P.R. n. 722 del 1982. Attuazione della direttiva (CEE) n. 77/486 relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti.

interistituzionali e di un orientamento didattico pluralista, pur con una terminologia ancora incerta.

L'anno successivo, la C.M. 205 del 1990 dal titolo «La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale», introduce ufficialmente il concetto di educazione interculturale, sancendo che l'inserimento degli alunni stranieri non debba avvenire penalizzandoli con il posizionamento in classi inferiori rispetto al loro livello; viene inoltre promossa l'integrazione della programmazione didattica con progetti interculturali, riconoscendo la necessità di un'educazione orientata al pluralismo culturale e alla convivenza costruttiva, anche in assenza di alunni stranieri nelle classi; vengono altresì fornite indicazioni circa la valenza interculturale mostrata verso tutte le discipline e le attività interdisciplinari:

L'educazione interculturale si basa sulla consapevolezza che i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nelle culture degli altri; non tutti dal passato ma neppure tutti nel presente e nel futuro. Educare all'interculturalità significa costruire la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere nel rispetto dell'identità di ciascuno in un clima di dialogo e di solidarietà.

La C.M. 73 del 1994, denominata «Dialogo interculturale e convivenza democratica», rappresenta un ulteriore passo avanti, in quanto affronta in modo più articolato il tema della convivenza in una società multietnica e pluriculturale. La circolare insiste sulla necessità di prevenire fenomeni di razzismo e antisemitismo, promuovendo un'educazione che ponga al centro il dialogo interculturale come strumento per costruire una società democratica. Particolarmente rilevante è l'invito a ripensare i curricula scolastici in ottica interculturale, promuovendo strategie didattiche che valorizzino la conoscenza reciproca e l'incontro tra culture.

Sebbene, in linea di principio, tale circolare appaia pregevole, Todeschini<sup>132</sup> critica la circostanza che in essa manchi un'impostazione politica per realizzare gli obiettivi che si prefigge. Il rischio è quello di rimanere all'interno di enunciazioni di principio, senza predisporre gli strumenti politici e amministrativi per una concretizzazione degli obiettivi indicati. Evidenzia altresì la mancanza di disposizioni circa il sistema formativo per gli

---

<sup>132</sup> F. Todeschini, *Politiche migratorie e modelli di cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 1999, p. 302.

insegnanti, nonché «il problema della formazione dei formatori, vero snodo cruciale del sistema, di cui si parla e si scrive, ma ben poco si realizza»<sup>133</sup>.

Sempre nel corso degli anni Novanta, il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI) si esprime più volte sull'importanza dell'educazione interculturale, evidenziando come essa debba diventare una prospettiva educativa per tutti. Tra le pronunce più significative vi sono quella del 23 aprile 1992, che sottolinea l'importanza della formazione iniziale e in servizio dei docenti, e quella del 23 febbraio 1995, che vede nell'educazione interculturale una risorsa fondamentale per tutta la scuola e la società contemporanea.

La Legge 6 marzo 1998, n. 40, con l'art. 36, conferma e integra le norme precedenti, introducendo ulteriori disposizioni sull'istruzione dei minori e degli adulti stranieri. Nello stesso anno, il Decreto del Ministero dell'Università del 26 maggio 1998, ha recato, con l'art. 36, «ulteriori norme sull'istruzione dei minori e degli adulti stranieri nel quadro dell'interculturalità», convalidando, per questo settore, gli orientamenti stabiliti dalle precedenti direttive ministeriali. Si formalizza altresì l'inserimento, nel profilo professionale dei docenti laureati in Scienze della Formazione Primaria, l'«attenzione alla realtà civile e culturale (italiana ed europea) in cui la scuola opera e alle necessarie aperture interetniche, nonché alle specifiche problematiche dell'insegnamento ad allievi di cultura, lingua e nazionalità non italiana»<sup>134</sup>.

Nel 1998, il D.lgs. 286, conosciuto come Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, emanato congiuntamente alla Legge 40/1998, ha riunito e coordinato le normative in materia. L'art. 38 ha stabilito che tutti i minori stranieri presenti sul territorio nazionale siano soggetti all'obbligo scolastico, garantendo loro pari diritti all'istruzione rispetto agli studenti italiani. Tale obbligo si applica indipendentemente dalla regolarità della posizione giuridica del minore, garantendo a ogni bambino il diritto all'istruzione e all'assistenza, senza discriminazioni.

---

<sup>133</sup> Ibidem.

<sup>134</sup> D.P.R. 31 luglio 1996, n. 471.

Il D.P.R. n. 394 del 31 agosto 1999, attraverso l'art. 45, rappresenta la principale fonte normativa per le procedure di iscrizione scolastica degli alunni stranieri, stabilendo come criterio generale l'inserimento del minore nella classe corrispondente alla sua età anagrafica. Questa normativa mira a garantire un accesso equo all'istruzione per tutti i minori, indipendentemente dalla loro nazionalità, favorendo l'integrazione e la continuità del percorso formativo.

Parallelamente, il D.P.R. n. 275 del 1999, che disciplina l'autonomia scolastica, con gli artt. 2 e 7, ha fornito agli istituti scolastici strumenti e spazi di flessibilità necessari per affrontare le sfide educative legate all'interculturalità, sviluppare progetti educativi personalizzati; adeguare i percorsi didattici alle esigenze degli alunni stranieri; promuovere iniziative interculturali che valorizzino le differenze linguistiche e culturali presenti nella comunità scolastica

La successiva Legge 189/2002 (Bossi-Fini) non modificò le procedure di iscrizione degli alunni stranieri, che continuarono a seguire le disposizioni del Regolamento n. 394/1999. Nel 2003, la Legge n. 53 ha introdotto il concetto di personalizzazione dei piani di studio, incoraggiando la realizzazione di percorsi educativi e didattici adattati alle esigenze di ogni studente, sia italiano che straniero, gettando le basi per un approccio educativo più flessibile, reso possibile anche grazie all'autonomia scolastica sancita dal D.P.R. 275/1999, promuovendo un'istruzione più inclusiva e rispondente alle esigenze di una società sempre più multiculturale.

Nel 2006, la Circolare Ministeriale n. 24 ha pubblicato le «Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri», fornendo un quadro operativo completo per le scuole. L'obiettivo delle Linee guida era di indicare le azioni amministrative e didattiche necessarie per supportare l'inserimento dei minori senza cittadinanza italiana nel sistema educativo, promuovendo percorsi di accoglienza adeguati e favorendo l'integrazione nel tessuto scolastico. Questa normativa ha rappresentato un importante strumento di supporto per gli istituti, offrendo indicazioni concrete su come gestire la diversità culturale e come valorizzare la presenza degli alunni stranieri.

Successivamente, la Circolare Ministeriale n. 2 del 2010 ha introdotto una regolamentazione che ha stabilito un limite massimo del 30% di alunni stranieri per classe. Tale provvedimento aveva lo scopo di prevenire una concentrazione eccessiva di

studenti stranieri in determinate classi, così da garantire una maggiore eterogeneità, promuovere un'integrazione più equilibrata, una convivenza più armoniosa tra alunni di diversa origine, valorizzando la dimensione interculturale del processo educativo, contribuendo a creare un ambiente di apprendimento favorevole per gli studenti tutti.

Con la C.M. 4233 del 19 febbraio 2014 sono state emanate nuove Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, fornendo indicazioni dettagliate e suggerimenti operativi per facilitare l'integrazione e migliorare l'approccio didattico interculturale aprendo l'argomentazione con una domanda dal sapore programmatico:

«Scuola multiculturale o scuola internazionale?»<sup>135</sup>». Tale quesito sembra riconoscere i limiti di un approccio multiculturalista per sostenere che «l'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità dei percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti». Esso, soprattutto, attenua la distinzione rigida tra cittadini e immigrati che scorreva sottotraccia nel testo del 2006:

La scuola [...] è un luogo centrale per la costruzione e condivisione di regole comuni, in quanto può agire attivando una pratica di vita quotidiana che si richiami al rispetto delle forme democratiche di convivenza e, soprattutto, può trasmettere i saperi indispensabili alla formazione della cittadinanza attiva. Infatti, l'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia quella di una convivenza tra comunità etniche chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il reciproco riconoscimento e arricchimento delle persone nel rispetto delle diverse identità e appartenenze e delle pluralità di esperienze spesso multidimensionali di ciascuno, italiano e non<sup>136</sup>.

Nel 2007, l'Osservatorio Nazionale per l'«Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Educazione Interculturale» ha elaborato un documento cruciale, intitolato *"La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri"*, emanato dal Ministero della Pubblica Istruzione. Questo testo rappresenta una pietra miliare nelle politiche scolastiche interculturali italiane e ha influenzato significativamente la stesura delle successive Linee Guida del 2014, contribuendo a definire una visione dell'integrazione scolastica che non si limita alla gestione della presenza di studenti stranieri, ma che coinvolge l'intero sistema educativo, promuove un'educazione che valorizza la diversità come risorsa per tutti.

---

<sup>135</sup> Ivi p. 3

<sup>136</sup> Ibidem

Uno dei concetti chiave del documento è l'importanza di adottare un approccio interculturale che non sia rivolto esclusivamente agli alunni di origine immigrata, ma all'intera società, con l'obiettivo di creare un ambiente educativo in cui ogni individuo si senta riconosciuto e valorizzato. Questo approccio deve coinvolgere tutte le componenti della comunità educativa (studenti, insegnanti, famiglie e personale scolastico) indipendentemente dalla loro provenienza, promuovendo un modello educativo in cui la diversità sia considerata una risorsa per l'arricchimento reciproco.

Il documento riflette inoltre sul concetto stesso di cultura, proponendo una visione dinamica e critica che si discosta dal relativismo culturale. In esso si critica il multiculturalismo esasperato, che vede le culture come entità chiuse e immutabili, approccio che rischia di alimentare la segregazione etnica e favorire una visione stereotipata e riduttiva degli stranieri, spesso basata su generalizzazioni rigide tese a impedire il dialogo e l'interazione, ponendo barriere tra i gruppi culturali invece di promuovere l'incontro.

In contrasto, il documento promuove una concezione interculturale aperta, nella quale la cultura è vista come un costrutto in continuo sviluppo, modellato dalla relazione e dal dialogo reciproco che si arricchisce attraverso il confronto e l'integrazione di nuovi elementi, favorendo un'evoluzione reciproca.

La scuola, in questo contesto, diventa uno spazio di mediazione culturale in cui gli insegnanti favoriscono l'ascolto, il dialogo e la comprensione profonda, dove la classe interculturale diventa quindi uno spazio di costruzione identitaria per tutti gli alunni, italiani e stranieri, uno strumento per combattere razzismo e xenofobia.

Nel 2022, l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale ha pubblicato il documento «Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori» che si distingue per la scelta terminologica innovativa, dove l'uso di espressioni come «alunni e alunne» e «persone provenienti da contesti migratori» evidenzia un approccio più inclusivo e una comprensione dinamica del fenomeno migratorio, superando i termini più consolidati come «alunni stranieri» o «alunni di cittadinanza non italiana».

Il documento riconosce le migrazioni come un fenomeno strutturale della contemporaneità e considera i giovani, italiani e migranti, come «mediatori culturali

naturali» poiché crescono in contesti plurali e multiculturali. Viene quindi proposta una riformulazione del concetto di cittadinanza, che non si limita più allo status legale, ma si espande alla capacità di essere cittadini attivi, in grado di esercitare diritti e rispettare doveri. La scuola è identificata come il primo luogo in cui si apprende e si vive la cittadinanza.

Il documento critica con fermezza sia l'assimilazionismo, che impone l'uniformità culturale ignorando le differenze, sia l'esaltazione acritica della diversità culturale, che può portare a una segmentazione sociale invece che a una vera integrazione. Al contrario, propone una visione costruttivista della diversità, nella quale l'identità culturale è concepita come fluida e ibrida, costruita attraverso l'interazione sociale. In questa prospettiva, la cultura non è un insieme statico di tradizioni, ma un processo dinamico, in cui gli individui negoziano continuamente la propria identità nel confronto con gli altri. Tuttavia, il documento rivela alcune ambiguità terminologiche nell'uso dei concetti di "multiculturalità" e "interculturalità". In alcune parti, i termini sono utilizzati come sinonimi, creando una certa confusione, mentre in altre sezioni viene evidenziata la differenza tra la semplice convivenza multiculturale e l'interculturalità. Superare questa ambiguità è risultato fondamentale per comprendere pienamente l'importanza di un approccio educativo che non si limiti alla tolleranza passiva, ma che favorisca il dialogo e la partecipazione attiva.

Nonostante la normativa italiana abbia compiuto progressi significativi nel riconoscere il diritto all'istruzione dei minori stranieri e il valore dell'interculturalità come risorsa educativa, la sua applicazione concreta rimane spesso insufficiente.

Le principali sfide riguardano la formazione continua degli insegnanti, la scarsità di risorse e la necessità di un approccio sistemico che renda effettivi i principi espressi dalle normative in quanto l'integrazione e la valorizzazione della diversità non possono rimanere solo belle intenzioni: è essenziale tradurre questi principi in azioni concrete, sostenute da strumenti adeguati e da una formazione pedagogica costante, per rendere la scuola un luogo dove le differenze siano realmente valorizzate e il dialogo interculturale reso costruttivo e profondo.

In tale contesto, l'interculturalità è un processo intrinsecamente paradossale: ogni cultura è, in sé stessa, il risultato di influenze interculturali, continuamente formata e arricchita

da contributi esterni. Tuttavia, per far emergere questa realtà occorre rendere i processi interculturali consapevoli attraverso un'educazione che non solo riconosca le differenze, ma le valorizzi attivamente e costruisca ponti per nuove forme di socialità e convivenza; essa non è una condizione da imporre o un obiettivo da raggiungere una volta per tutte, ma un processo continuo di scambio e trasformazione. La scuola ha il compito di accompagnare questo processo, di promuovere il dialogo e di facilitare il riconoscimento reciproco, facendo sì che ogni studente possa sentirsi parte di una comunità più grande e, al contempo, unica nella sua particolarità.

La vera sfida consiste nel costruire, giorno dopo giorno, un nuovo racconto scolastico, capace di affrontare l'integrazione e l'accoglienza in modo proattivo e inclusivo, riconoscendo il potenziale trasformativo della diversità.

Solo in tal modo sarà possibile superare le barriere culturali, sociali, linguistiche e costruire una società in cui l'integrazione non sia un dovere formale, ma un valore profondamente condiviso e vissuto.

### **2.3 Pedagogia ed educazione interculturale a scuola**

La scuola è uno spazio intrinsecamente interculturale in cui si intrecciano storie e identità; è un coacervo di incontri tra culture diverse, di persone che portano con sé esperienze e prospettive differenti, creando opportunità uniche per il dialogo e l'arricchimento reciproco. In quanto tale, diventa terreno privilegiato per favorire la costruzione di un contesto educativo che valorizzi le differenze, promuova la convivenza e stimoli gli studenti a diventare cittadini consapevoli e aperti al confronto con l'alterità.

Ruolo dell'educazione interculturale in ambito scolastico diviene quello di favorire un atteggiamento consapevole e rispettoso verso la diversità culturale, promuovendo il dialogo e la comprensione reciproca tra studenti di diverse origini, e non solo; facilitare l'uso di percorsi di apprendimento personalizzati, adeguati alle esigenze formative di ciascuno studente, valorizzando le esperienze e le competenze culturali di ognuno; creare un ambiente inclusivo in cui le differenze sono viste come risorse educative che arricchiscono l'intera comunità scolastica e preparano gli studenti a vivere in una società sempre più globalizzata e interconnessa.

Essa, non si limita a insegnare contenuti come pace, convivenza e solidarietà, né si riduce a una semplice strategia per evitare l'insuccesso scolastico; richiede un cambiamento profondo e strutturale della società e della scuola; rappresenta una pedagogia relazionale che pone al centro della riflessione i soggetti coinvolti nella relazione educativa, riconoscendone l'unicità individuale e la diversità culturale.

Il termine «interculturale» sottolinea intrinsecamente il concetto di relazionalità, basandosi su una dinamica di scambio e interazione tra culture diverse; implica un processo continuo di dialogo e confronto reciproco, volto a favorire una comprensione profonda e rispettosa delle differenze culturali, e a promuovere una convivenza armoniosa e inclusiva<sup>137</sup>.

Secondo Pinto Minerva<sup>138</sup>, l'approccio all'educazione interculturale, implica un progetto educativo in cui l'incontro tra culture diverse non si limita a una convivenza passiva o a una mescolanza casuale, ma alla creazione di nuove sintesi culturali, che rispettino le rispettive radici e generino modelli originali. È da intendersi come istanza progettuale, politica e pedagogica volta a rispondere alle sfide poste da un mondo caratterizzato da interdipendenze crescenti.

Trattandosi progetto educativo intenzionale, volto a trasformare i modelli mentali con cui percepiamo gli «altri» e il nuovo scenario globale<sup>139</sup>, richiede una rete collaborativa in grado di contrastare pregiudizi, stereotipi e ostilità, promuovendo una visione inclusiva e aperta.

Klara Ermenc Skubic<sup>140</sup>, professore associato dell'Università di Lubiana, sottolinea come l'interculturale non sia una disciplina separata, ma un principio che pervade l'intero sistema educativo. Nel suo articolo «Dimensioni interculturali dell'educazione», Skubic identifica quattro componenti fondamentali del principio dell'interculturalità in pedagogia:

1. Parità fra le differenti culture: la pedagogia interculturale promuove l'uguaglianza tra culture ed etnie diverse.

---

<sup>137</sup> C. Nanni, *Pedagogia interculturale: su che basi e in che senso?* in AA. VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, La Scuola, Brescia 1992

<sup>138</sup> F. Pinto Minerva, *L'interculturale*. Roma, Laterza, 2002.

<sup>139</sup> D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997.

<sup>140</sup> Ermenc Skubic, K., *Dimensioni interculturali dell'educazione*, ResearchGate, 2016.. Disponibile all'indirizzo:[https://www.researchgate.net/publication/306167185\\_Educating\\_teachers\\_to\\_teach\\_in\\_culturally\\_and\\_linguistically\\_heterogeneous\\_classrooms](https://www.researchgate.net/publication/306167185_Educating_teachers_to_teach_in_culturally_and_linguistically_heterogeneous_classrooms)

2. Atteggiamento non negativo verso la diversità: l'approccio interculturale implica una dimensione aperta e rispettosa dell'Altro.
3. Successo educativo per gruppi minoritari: l'obiettivo è garantire un sistema che permetta il successo formativo reale per tutti, comprese le minoranze.
4. Sviluppo dei valori comunitari: la scuola deve promuovere i valori della convivenza e della comunità.

Egli sostiene che l'interculturalità deve permeare l'intero sistema scolastico, non limitarsi a determinati settori, come ad esempio l'insegnamento della lingua madre per alunni non madrelingua. Di ciò si rinvengono forti segnali anche nel curriculum di educazione civica (legge 92 del 20 agosto 2019) ove l'insegnamento della stessa, reintrodotta come disciplina aggiuntiva con valutazione autonoma nel primo e secondo ciclo d'istruzione, trasversale a tutte le discipline, promuove il dialogo interculturale<sup>141</sup>, riduce la marginalizzazione delle persone più vulnerabili, sottolinea il ruolo centrale dell'essere umano nella società, contrastando i rischi posti dalla commercializzazione e dal consumismo globali. Tali tesi sono state irrobustite anche nelle nuove Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica di cui al DM 183 del 7 settembre 2024.

L'educazione interculturale così intesa, promuove dunque, la decostruzione e ricostruzione dei processi educativi, ove la classe diventa un laboratorio di ricerca-azione, uno spazio metacognitivo dove, l'apprendimento diventa significativo contribuendo al benessere reciproco anche grazie all'uso di nuovi approcci pedagogici.

L'educazione interculturale, in tale senso, non è considerata come un contenuto aggiuntivo, ma come pedagogico che attraversa e permea l'intero percorso.

La sfida dell'insegnamento interculturale risiede nel trovare un equilibrio tra la relazionalità e la costruzione condivisa della conoscenza tra insegnanti e studenti, valorizzando la dinamicità che scaturisce dall'incontro e l'ordinarietà arricchita da prospettive diverse. L'approccio interculturale non si basa quindi su una relazione oggettuale, ma soggettuale (dove le appartenenze culturali non sono attribuzioni, ma dimensioni inalienabili dei soggetti di relazione), intrinseco (in cui la relazionalità è da riscoprire come dimensione autentica e naturale), interattivo (nel senso che la relazione

---

<sup>141</sup> M. Fiorucci. *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Franco Angeli, Milano, 2020.

non è assorbimento di elementi dell'altro, ma scambio e crescita dinamica e reciproca), ed epistemico.

Tale processo diviene centrale non solo per le classi interculturali, ma anche per le situazioni monoculturali, poiché la dinamica educativa richiede sempre una collaborazione attiva tra tutte le parti coinvolte e, se integrata come principio, diventa un criterio di valutazione della qualità del sistema educativo.

### **2.3.1 Interculturalità e progettualità educativa**

L'interculturalità, all'interno del contesto educativo, non può essere ridotta a un semplice approccio passivo di accoglienza delle diversità culturali. Richiede una progettualità educativa strutturata e intenzionale, ove l'educazione interculturale diventa uno strumento per promuovere il dialogo e la convivenza tra culture diverse, superando la mera tolleranza; implica la costruzione di percorsi formativi che abbiano come obiettivo non solo il rispetto delle differenze, ma anche la loro valorizzazione attiva come risorse.

Come afferma Demetrio<sup>142</sup>, l'interculturalità non appartiene ai fenomeni naturali, ma deve essere promossa e attuata attraverso una progettazione educativa intenzionale.

L'Educazione interculturale non avviene per caso; è una forma di educazione che va provocata e progettata. È un'interferenza nei confronti delle nostre nicchie psicosociali e antropologiche. (...) In realtà tutto ciò che fa riferimento alla multiethnicità e alla pluriethnicità non richiede un progetto educativo, perché essa è intrinseca alle fenomenologie storiche, nei processi di immigrazione irreversibili che viviamo oggi e che abbiamo sempre vissuto. Tuttavia, nel momento in cui pensiamo all'interculturalità nella scuola, nelle piazze, nei quartieri e nelle città, emerge la dimensione progettuale. Se il nostro atteggiamento è soltanto multiculturale, di tolleranza nei confronti delle altre nicchie, è troppo poco. Si tratta di andare oltre la tolleranza come valore. Si tratta di andare verso una prospettiva di interculturalità viva e inevitabilmente progettuale.

Xodo<sup>143</sup>, dal canto suo, afferma che solo adottando l'interculturalità come una dimensione essenziale dell'educazione e della pedagogia contemporanee è possibile superare la visione di una pedagogia interculturale limitata a un approccio compensativo o correttivo. L'interculturalità rappresenta un'importante opportunità di ripensamento e innovazione per la scienza pedagogica concretizzandosi attraverso un'azione educativa intenzionale,

---

<sup>142</sup> D. Demetrio, *Educare al confronto interetnico*, in *Animazione Sociale*, dicembre 1994, pp. 81-82.

<sup>143</sup> C. Xodo, *Educazione interculturale e riforma scolastica*, La Scuola Editrice, Brescia, 2008.

progettata, sostenuta da una solida base teorica e da un approccio interdisciplinare. Non è semplicemente un'aggiunta alla pedagogia tradizionale, ma ne diventa un aspetto centrale e innovativo.

Secondo Xodo è possibile affermare che l'interculturalità rappresenta la pedagogia del presente, rispondendo alle sfide della contemporaneità; favorisce la decostruzione di visioni monoculturali e l'avvio di processi di ricostruzione più ampi e inclusivi, ripensando la classe come laboratorio di ricerca e azione, uno spazio metacognitivo e una palestra di cittadinanza attiva. In tale contesto, l'acquisizione di competenze sociali e civiche diventa fondamentale per promuovere un apprendimento significativo, benessere reciproco, congiuntamente alla consapevolezza che il contributo di ciascuno è indispensabile per il successo collettivo.

In quanto educazione relazionale orientata intenzionalmente al progetto dell'incontro e della «convivialità delle differenze»<sup>144</sup>, l'educazione interculturale dovrebbe perdere ogni carattere di eccezionalità, e divenire parte naturale di ogni dimensione pedagogica. È necessario superare «l'antiquato oggetto di pedagogia per stranieri (...) legato all'idea di normative speciali per gli stranieri e per i loro figli» e promuovere un'idea di pedagogia interculturale come orientamento alla «capacità di tutti gli uomini di muoversi attivamente e pacificamente con e in diversi contesti culturali, ampliando e ridefinendo così i propri confini e i propri destinatari»<sup>145</sup>.

Xodo<sup>146</sup> sottolinea inoltre che l'interculturalità deve essere intesa quale motore di profondo cambiamento non solo in ambito scolastico, ma anche nella società nel suo complesso. È attraverso questo approccio che l'interculturalità può diventare una risorsa educativa indispensabile per costruire una società inclusiva e giusta, in cui le diversità siano valorizzate e non semplicemente tollerate.

Interculturalità e progettualità educativa devono procedere insieme per costruire un sistema educativo inclusivo, capace di rispondere alle sfide poste da una società sempre più globalizzata e plurale. La scuola, in questo contesto, svolge un ruolo centrale, con compiti ben definiti che mirano a promuovere l'integrazione, l'interazione, l'inclusione.

---

<sup>144</sup> M. Santerini, *Cittadini del mondo*, La Scuola, Brescia, 1994.

<sup>145</sup> G. Wallnofer, *Pedagogia interculturale*, Bruno Mondadori, Milano, 2000.

<sup>146</sup> C. Xodo, *Educazione interculturale e riforma scolastica*, *op.cit.*

il rispetto reciproco, la valorizzazione delle diversità culturali. Quali i principali compiti della scuola in questo processo?

### **2.3.2 Educare all'apertura quale fondamento di una società inclusiva**

L'approccio pedagogico-educativo interculturale si basa su un dialogo costante tra le culture e sulla promozione di un atteggiamento aperto e flessibile, capace di comprendere e rispettare la pluralità dei punti di vista. Come sottolinea Desinan<sup>147</sup>, «il primo obiettivo dell'educazione interculturale è di promuovere la formazione di una personalità più aperta e più capace di decentramento» intendendo con ciò la capacità di distaccarsi dalla propria visione culturale per abbracciare una prospettiva che consente di comprendere il mondo anche attraverso gli occhi dell'altro. È un processo di apertura cognitiva ed emotiva che consente di superare i pregiudizi e gli stereotipi che spesso influenzano le relazioni interculturali.

Cruciale risulta riconoscere che l'incontro tra diverse identità culturali spesso si verifica in contesti complessi, segnati da dinamiche di potere diseguali. Il “differenziale di potere” tra la cultura dominante e quella delle minoranze può influenzare profondamente le relazioni interculturali. Come evidenziato da Ogbu<sup>148</sup>, questo squilibrio può determinare situazioni di subordinazione culturale, in cui la cultura della maggioranza è percepita come normativamente superiore, mentre quella della minoranza è svalutata o marginalizzata; Pinto Minerva<sup>149</sup> sottolinea come il problema si acuisce quando non esistono piani paritetici di cittadinanza, Questo implica che non tutti gli individui e i gruppi culturali godono degli stessi diritti o opportunità all'interno della società, creando disparità nell'accesso all'educazione, al lavoro e ad altre risorse sociali. Tale mancanza di parità si riflette anche nel modo in cui le minoranze sono trattate nelle istituzioni, incluse quelle scolastiche, dove la cultura della maggioranza può diventare il punto di riferimento unico, escludendo le altre.

---

<sup>147</sup> C. Desinan, *Educazione interculturale: fondamenti, metodi e strumenti*, Guerini Studio, Milano, 1997, p. 23

<sup>148</sup> J.U. Ogbu, *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*, Academic Press, New York, 1996.

<sup>149</sup> Pinto Minerva, F., *L'intercultura*, op.cit.

Oltre ai fattori strutturali, anche le storie personali possono complicare le relazioni interculturali. Demetrio e Favaro<sup>150</sup> evidenziano come esperienze individuali, traumi, migrazioni forzate e difficoltà di adattamento possano rendere ancora più difficile il dialogo e la comprensione reciproca. Le persone portano con sé vissuti emotivi e identitari che influiscono sulle dinamiche di incontro con l'altro.

Balslev<sup>151</sup> evidenzia che, in un'epoca in cui la diversità culturale è un'esperienza quotidiana e tema mediatico rilevante, l'incontro con l'altro diventa inevitabile. Tuttavia, anche quando l'incontro è ostacolato, non possiamo sottrarci dal tentativo di spiegare l'alterità, costruendo così un'immagine dell'altro. Questo processo può risultare problematico quando la costruzione non è fondata su relazioni oggettive, ma su interpretazioni arbitrarie, aprendo la strada alla chiusura mentale e all'accettazione di stereotipi e pregiudizi. Secondo Allport<sup>152</sup>, il pregiudizio etnico si manifesta come «atteggiamento di rifiuto o ostilità verso una persona appartenente a un gruppo, a cui vengono attribuite qualità biasimevoli generalmente associate al gruppo stesso». Il fenomeno migratorio, in particolare, è spesso oggetto di rappresentazioni distorte, facilitate dalle «scorciatoie mentali» della categorizzazione, che portano alla creazione di stereotipi. Questi, quando associati a giudizi di valore, si trasformano in pregiudizi<sup>153</sup>. È qui che l'educazione gioca un ruolo cruciale, favorendo lo sviluppo di un pensiero aperto, o «open mind», come afferma Desinan<sup>154</sup>. Un pensiero aperto non si limita a comprendere l'altro, ma richiede anche la volontà di riconsiderare le proprie opinioni, trasformando l'incontro in un'opportunità per riflettere su sé stessi e sulle proprie convinzioni, attraverso una reciproca «disponibilità a conoscere e a farsi conoscere»<sup>155</sup>. Questo concetto implica un'apertura profonda verso l'altro e le sue esperienze, ma allo stesso tempo richiede un'autentica apertura verso se stessi. Non si tratta solo di comprendere l'altro, ma anche

---

<sup>150</sup> D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, nuovi linguaggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

<sup>151</sup> A.N. Balslev, *Cultural Otherness and Beyond*, Sage Publications, Delhi, 2001.

<sup>152</sup> G.W. Allport, *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

<sup>153</sup> L. Caronia, *Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi*, in Nigris E., (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano, 1996.

<sup>154</sup> C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano, 1996.

<sup>155</sup> Gruppo interdirezionale di lavori per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica* (documento di sintesi) in "I Maestri d'Italia", 18 marzo 1994, pag.2

di esaminare criticamente il proprio punto di vista, le proprie convinzioni e il modo in cui queste influenzano le nostre percezioni e relazioni.

Ogbu<sup>156</sup> descrive questo processo come il ripensamento delle «epistemologie dei singoli e dei gruppi», ovvero dei sistemi di conoscenza e credenze attraverso cui interpretiamo il mondo. Tale apertura mentale non è dunque una semplice disponibilità all'incontro con l'altro, ma un'opportunità per rivedere e riformulare la propria visione del mondo, integrando nuove prospettive e riconoscendo i limiti delle proprie convinzioni. Questo processo può generare una trasformazione interiore, che consente di sviluppare una maggiore consapevolezza delle dinamiche culturali e sociali che influenzano i rapporti interculturali.

Uno degli obiettivi principali della pedagogia interculturale è infatti promuovere un pensiero critico, non solo verso l'altro, ma anche verso se stessi. Questo implica la capacità di interrogarsi sugli atteggiamenti di incomprendimento, sulle pratiche di separazione e di emarginazione che sono spesso radicate in una storia comune di disuguaglianze e ingiustizie. Tabet<sup>157</sup> sottolinea l'importanza di riconoscere e affrontare il peso del passato, una storia che spesso si è tentati di dimenticare o rimuovere, specialmente quando si tratta di soprusi, colonialismo, schiavitù o altre forme di oppressione. Solo attraverso un ripensamento critico del proprio passato e delle strutture di potere che lo hanno caratterizzato, è possibile costruire un futuro più equo e inclusivo. Questo processo non comporta il rinnegare le proprie radici, ma piuttosto una riscoperta di esse, anche quando si sono evoluti in direzioni che oggi possiamo ritenere errate. Una riflessione critica sul passato, soprattutto nelle dinamiche coloniali e schiavistiche, permette di costruire fondamenta solide per un discorso interculturale consapevole<sup>158</sup>.

Secondo Bauman<sup>159</sup>, in un contesto in cui la modernità liquida, tende a favorire una continua frammentazione delle esperienze e una perdita di memoria storica, diventa essenziale recuperare il senso del passato, non come un mero ricordo nostalgico, ma come un'opportunità di riflessione critica sulle dinamiche che hanno modellato le relazioni tra popoli e culture.

---

<sup>156</sup> J.U. Ogbu, *Minority Education*, op. cit.

<sup>157</sup> P. Tabet, *La pelle giusta*, Einaudi, Torino, 1997.

<sup>158</sup> Ivi, p. VI.

<sup>159</sup> Ibidem

Il passato, con le sue complessità e le sue contraddizioni, ci invita a riflettere sulle ingiustizie e i soprusi che spesso hanno caratterizzato le interazioni interculturali, come il colonialismo, la schiavitù e le discriminazioni razziali. Come osserva Tabet<sup>160</sup>, la legittimazione dei rapporti di dominio è passata attraverso numerosi discorsi e ideologie, che tra il XVIII e il XIX secolo hanno prodotto una «filosofia della storia» volta a giustificare le disuguaglianze sociali come differenze naturali che ancora oggi influenzano il modo in cui percepiamo l'alterità.

Da un punto di vista pedagogico, non si tratta semplicemente di trovare modi per evitare conflitti con le diversità o di tollerare la «prossimità» dell'altro in modo passivo. L'obiettivo della pedagogia interculturale è molto più ambizioso: si propone di trasformare la convivenza in un processo attivo di riconoscimento reciproco e di crescita comune. Questo significa passare dalla «cultura dell'indifferenza», che si limita a una convivenza superficiale e non problematica con le differenze, alla «cultura della differenza» e, più precisamente, alla «convivialità delle differenze»<sup>161</sup>.

La «convivialità delle differenze» implica un approccio in cui le diversità culturali non solo sono accettate o tollerate, ma sono riconosciute come un valore essenziale per la costruzione di una società più equa e inclusiva. Non basta più parlare di mera «interazione», che oggi è inevitabile in una società globalizzata, bensì è necessario promuovere una vera e propria «reciprocazione» tra soggetti e gruppi culturalmente differenti<sup>162</sup>. La reciprocazione va oltre il semplice scambio superficiale: essa implica che ogni soggetto sia disposto non solo a comprendere e rispettare l'altro, ma anche a mettersi in gioco, a ridefinire il proprio modo di pensare e di agire attraverso il dialogo e l'incontro con l'altro.

### **2.3.3 Educare al decentramento come fondamento per una cittadinanza globale**

Nel gioco dell'incontro tra culture risulta necessario imparare ad ascoltare

---

<sup>160</sup> P. Tabet, *La pelle giusta*, op.cit.

<sup>161</sup> S.S. Macchietti, G. Ianni (a cura di), *Educazione interculturale. Questioni e proposte*, Irsae Toscana, Firenze, 1996.

<sup>162</sup> D. Demetrio, *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

Un ascolto che va oltre la semplice percezione di suoni o parole, che richiede un'apertura sincera e una disponibilità ad accogliere l'altro in tutta la sua complessità accogliendone storie, esperienze e visioni del mondo. Come afferma Pinto Minerva<sup>163</sup>, «fra le straordinarie opportunità che l'arrivo di altre genti offre alle popolazioni che le accolgono vi è quella di imparare ad ascoltare gli altri. È la possibilità di incrociare storie di vita, di pensieri e di emozioni, di sogni e di progetti, di speranze e di delusioni, di confrontarle e di «mescolarle con le proprie», ascoltando nel contempo se stessi. Ascoltare l'altro significa riconoscere il valore della sua esistenza e delle sue esperienze, senza voler imporre le proprie. In questo processo, si scopre che l'attenzione all'altro comporta inevitabilmente anche la capacità di ascoltare se stessi, di rivedere i propri pregiudizi, di interrogarsi sulle proprie convinzioni e di metterle in discussione; ci spinge a riflettere sulle nostre stesse identità e appartenenze.

Nel contesto interculturale, l'ascolto diventa un ponte tra mondi differenti, che facilita la costruzione di relazioni basate sul rispetto e la comprensione reciproca. Esso non è solo un atto di apertura verso l'esterno, ma anche un processo di auto-educazione che permette di riconoscere l'alterità come parte integrante della propria esperienza umana. Questo tipo di ascolto favorisce un arricchimento reciproco, dove il confronto non si riduce a una semplice esposizione di differenze, ma diventa un'opportunità di crescita e di costruzione di una nuova consapevolezza condivisa, diviene una strada a doppio senso, dove la relazionalità non è semplicemente apertura all'incontro, ma implica anche un processo di decentramento, che, come afferma Corradini<sup>164</sup>, intende «far capire e sperimentare al soggetto che una cosa può avere valore per un altro e non per se stessi, e che, viceversa, una cosa può avere valore per sé, ma non per un altro»; è la capacità di adottare la prospettiva dell'altro, comprendendo nel modo più profondo i suoi pensieri, i suoi sentimenti.

Secondo Desinan<sup>165</sup>, il decentramento implica un autentico processo di riflessione che va oltre la semplice comprensione intellettuale, toccando una sfera più profonda e

---

<sup>163</sup> F. Pinto Minerva, *L'intercultura, op. cit.*, p. 34-35.

<sup>164</sup> L. Corradini, *Educazione interculturale e progetti ministeriali*, in AA. VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, La Scuola, Brescia, 1992, p.137.

<sup>165</sup> C. Desinan, *L'educazione interculturale in classe*, in "Studium Educationis", *Lineamenti di pedagogia interculturale*, n.4, CEDAM, Padova, 1999, p. 23-24.

relazionale. Per Secco<sup>166</sup> è un principio cardine nella formazione della personalità, poiché non si limita a osservare un fattore cognitivo, ma investe la totalità dell'essere umano, aprendo la strada alla capacità empatica del soggetto fondamentale per costruire relazioni interculturali autentiche. A questo proposito, Scurati<sup>167</sup> sottolinea che «l'intercultura non fa riferimento solo agli esiti intellettuali, ma si estende a tutta la gamma dei possibili esiti educativi: consapevolezza, conoscenza, empatia, atteggiamenti e amabilità», esiti cui è legata la capacità di analizzare, comunicare e contribuire alla risoluzione dei problemi. Corradini<sup>168</sup>, dal canto suo afferma che «l'educazione interculturale non si limita al semplice incontro fisico con “gli altri”, ma mira a suscitare un autentico interesse per la conoscenza, la comunicazione e la costruzione di “reti” relazionali», basato su una stima iniziale che si traduce in disponibilità empatica verso l'altro.

Se finora si è parlato dei fini della pedagogia interculturale nei termini di educazione all'apertura, all'ascolto e alla relazione, va da sé che questi fini presuppongono obiettivi concreti, come il contrasto a concezioni razziste e atteggiamenti «infra-razzisti»<sup>169</sup>, così come il superamento di ogni tipo di stereotipo negativo e pregiudizio. Il superamento del razzismo e dei pregiudizi richiede non solo un'educazione teorica o intellettuale, ma anche un'azione pratica e consapevole, che incida nelle pratiche quotidiane, nei comportamenti e nelle istituzioni. Non si tratta di eludere queste finalità fondamentali, ma di inquadrarle in un orizzonte di significato più ampio, che ne giustifichi appieno la necessità di superamento fondata sull'idea che le differenze culturali non rappresentino un ostacolo, ma una risorsa per il miglioramento della società e del benessere collettivo.

---

<sup>166</sup> L. Secco, *L'interculturalità e il problema pedagogico oggi*, in Macchietti S. S., (a cura di), Verso una educazione interculturale, Irssae Toscana, Firenze, 1992.

<sup>167</sup> C. Scurati, *Per una pedagogia dell'interculturalità: elementi e prospettive*, in ASPEI, Verso un'educazione interculturale, Bulzoni Editore, Roma, 1993.

<sup>168</sup> L. Corradini, *Educazione interculturale e progetti ministeriali*, op. cit., pag. 135.

<sup>169</sup> M. Wieworka, *Il razzismo*. Editori Laterza, Bari, 2000.

Wieworka identifica quattro forme di razzismo: infrarazzismo, razzismo frammentato, razzismo politico e razzismo totale. Queste forme, pur diverse, condividono elementi comuni come il pregiudizio, la discriminazione, la segregazione e la violenza, considerata il «nucleo duro» del razzismo, che può manifestarsi in tre livelli: esterna allo Stato, tollerata ma non ufficialmente sostenuta, o strutturata all'interno delle istituzioni. Wieworka sottolinea che, sebbene il razzismo politico e totale siano meno presenti oggi, il razzismo frammentato e l'infrarazzismo (razzismo latente) sono più diffusi, e quest'ultimo, pur «morbido», ha comunque effetti negativi. Il razzismo prospera nella disgregazione sociale e comunitaria, mentre si riduce quando si instaurano legami tra livelli sociali diversi. Pertanto, Wieworka evidenzia l'importanza di sostenere gli attori sociali che cercano di promuovere l'integrazione sociale in contesti multiculturali, per contrastare la frammentazione sociale e il razzismo.

In questo senso, la pedagogia interculturale mira a creare una società in cui le diversità sono riconosciute, rispettate e valorizzate, e dove la convivenza tra culture diverse non è solo un dato di fatto, ma un obiettivo attivo da perseguire, favorendo la creazione di una «convivialità delle differenze», come suggerito da Macchietti e Ianni<sup>170</sup>. Tale approccio favorisce relazioni basate sulla reciprocità e sullo scambio culturale, capaci di creare nuove sintesi che arricchiscono sia le identità individuali che quelle collettive. Si punta a una cittadinanza che non solo accoglie l'altro, ma lo riconosce come un soggetto pienamente integrato nel tessuto sociale e culturale. In questo contesto, la pedagogia interculturale mira a promuovere una trasformazione culturale e sociale che favorisca una vera inclusione e una giustizia sociale più profonda, inserendosi in un processo educativo ampio, orientato alla costruzione di una cittadinanza attiva, critica e consapevole.

### **2.3.4 Educare alla terzità: oltre la relazione duale**

Da quanto detto finora emerge chiaramente che alla base della pedagogia interculturale vi è, come afferma Desinan<sup>171</sup>, una tensione morale fondamentale: il riconoscimento del valore intrinseco dell'altro. Questo riconoscimento non è una mera concessione, ma un imperativo etico che deve guidare ogni relazione interculturale. Riconoscere l'altro come portatore di valore implica una visione della persona che trascende l'appartenenza culturale e che si radica in una concezione ontologica e morale della stessa, come osserva la filosofia personalista.

La riflessione filosofica, tanto spiritualista quanto laica, converge su questo punto, ritenendo che il compito della filosofia contemporanea sia quello di recuperare il concetto di persona, difendendone la libertà e l'autonomia all'interno della società globale. Kant<sup>172</sup>, con il suo imperativo categorico che ci invita a trattare l'umanità come un fine e mai come un mezzo, e i filosofi personalisti come Mounier<sup>173</sup>, ribadiscono la centralità della persona come valore in sé, dotata di una dimensione attiva e creativa. La persona non si realizza

---

<sup>170</sup> S.S. Macchietti, G. Ianni (a cura di), *Educazione interculturale*, op. cit.

<sup>171</sup> C. Desinan, *Educazione interculturale*, op. cit.

<sup>172</sup> I. Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, Einaudi, Torino, 1993.

<sup>173</sup> E. Mounier, *Il personalismo*, AVE, Roma, 1984.

in isolamento, ma nella relazione con gli altri e con il contesto sociale, e si apre a un orizzonte di trascendenza che le consente di andare oltre la materialità della vita.

Mounier<sup>174</sup> e Ricoeur<sup>175</sup>, insieme a pensatori come Levinas<sup>176</sup> e Heidegger<sup>177</sup>, sottolineano che l'essere umano è costitutivamente relazionale: è «con gli altri» e «per gli altri» che l'uomo realizza la sua piena esistenza. Levinas, in particolare, pone l'accento sull'etica della responsabilità verso l'altro, affermando che senza il “Tu” non può esistere nemmeno il pensiero. L'altro non è solo oggetto di incontro, ma il soggetto verso cui il “sé” si orienta, in un'«etica del volto» che obbliga al rispetto radicale dell'alterità. Levinas, dal canto suo, introduce il concetto di «terzo», che amplia la relazione duale a una dimensione di giustizia sociale più ampia: il «terzo» è il simbolo di tutti coloro che sono marginalizzati, privi di appartenenza e cittadinanza; la responsabilità nei suoi confronti richiede l'applicazione di logiche di giustizia che superano il mero incontro personale.

Questo concetto di «terzità» diventa particolarmente rilevante nella società contemporanea, caratterizzata da migrazioni e globalizzazione, dove l'altro culturale è sempre più vicino, parte del nostro quotidiano, ma al contempo rappresenta realtà lontane che la globalizzazione rende ineludibili. In questo contesto, educare alla «terzità» e all'alterità significa superare ogni semplificazione e riduzione dell'altro, sfuggendo tanto ai pregiudizi quanto alla visione strumentale dell'immigrazione. L'altro non è solo forza lavoro, ma è una persona con una dignità culturale che va riconosciuta e rispettata.

Il recupero del concetto di persona, tanto nella sua dimensione individuale quanto in quella sociale, diventa quindi una premessa fondamentale per affrontare le sfide globali contemporanee, come la giustizia sociale, la povertà e la distruzione ambientale. Difendere la dignità dell'immigrato significa, allo stesso tempo, difendere la dignità dell'uomo occidentale, poiché entrambi sono legati da un destino comune nel mondo globalizzato. Solo attraverso un'educazione che riconosca pienamente il valore e la dignità dell'altro possiamo sperare di costruire una società più giusta e solidale, capace di affrontare le sfide del presente con responsabilità e umanità.

---

<sup>174</sup> Ibidem

<sup>175</sup> P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Parigi, 1996.

<sup>176</sup> E. Levinas, *Totalità e Infinito*, Jaca Book, Milano, 1980.

<sup>177</sup> M. Heidegger, *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano, 1976.

### 2.3.5 Educare al pensiero interculturale

In un'epoca così complessa, in cui si tenta di rendere la globalizzazione più rassicurante attraverso convergenze che, spesso, conducono a riduzionismi e semplificazioni, come evidenziato da Morin<sup>178</sup>, il discorso interculturale appare dissonante e controcorrente. Questo perché esso non si fonda sull'uniformità, ma sull'accettazione della complessità, proponendo un percorso concreto e ambizioso, promuovendo l'apertura e il dialogo come mezzo per costruire «lo spazio dell'incontro»<sup>179</sup>. L'educazione interculturale non ignora la problematicità della convivenza né i piani di conflittualità che inevitabilmente emergono in un contesto multiculturale, inteso come un processo storico dinamico e in continua evoluzione, piuttosto rifiuta soluzioni semplicistiche come l'emarginazione o l'assimilazione, che di fatto evitano di affrontare il vero problema dell'integrazione.

L'approccio interculturale invita a considerare la complessità come una risorsa e un'opportunità, proponendo soluzioni che si muovono nella direzione dell'ascolto, della relazione, del ripensamento critico delle proprie posizioni e della disponibilità a costruire una convivenza rispettosa, equa e arricchente per tutti. In questo contesto, l'educazione interculturale assume il ruolo di una «indifferibile e radicale riforma del pensiero»<sup>180</sup>, che implica un cambiamento profondo del modo di pensare e agire, in cui la complessità non è vista come un ostacolo, ma come una risorsa per una società più inclusiva e dinamica.

In questa prospettiva pedagogica, emerge la necessità di promuovere un pensiero interculturale, che Pinto Minerva<sup>181</sup> definisce come un pensiero plurale e collaborativo, in contrapposizione a un pensiero totalitario e gerarchico, autocentrato, etnocentrico. Tale visione riflette quella che Fabietti<sup>182</sup> chiama «concezione discontinuista della cultura», che considera le stesse come entità separate e fisse, paragonabili alla rigida suddivisione di un planisfero politico. Tale approccio consente di gerarchizzare le culture, trattandole in maniera olistica e arbitraria, come sottolineato da Rossi.<sup>183</sup>

---

<sup>178</sup> E. Morin, *Il pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano, 1994.

<sup>179</sup> C. Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondatori, Milano, 2000.

<sup>180</sup> F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, op. cit.

<sup>181</sup> *Ibidem*, p. 19.

<sup>182</sup> U. Fabietti, *L'identità etnica*, Carocci, Roma, 1998.

<sup>183</sup> P. Rossi, (a cura di), *Il concetto di cultura. I fondamenti teorici della scienza antropologica*, Einaudi, Torino, 1970.

Il pensiero interculturale, secondo Pinto Minerva<sup>184</sup>, evita semplificazioni e si fonda su una prospettiva relazionale e costruttiva che valorizza la diversità come risorsa. Questo tipo di pensiero passa da una visione assiomatica a una complessa, riconoscendo la complessità come parte integrante dell'educazione, in grado di affrontare l'incertezza, l'aleatorietà e la contingenza, ove la complessità non è solo un tratto distintivo della contemporaneità e della realtà multiculturale, ma è intrinseca a ogni dimensione educativa<sup>185</sup> e a una prospettiva autenticamente pedagogica<sup>186</sup>. Pone inoltre la sua attenzione al passaggio da un pensiero normativo a uno condizionale, favorendo il dialogo e la negoziazione, dove la possibilità prevale sulla necessità, ossia da un pensiero autocentrato a uno trasversale, capace di abbracciare prospettive diverse e di considerare la realtà nei suoi molteplici piani (normativo, etico, esistenziale) dove il pensiero interculturale diventa relazionale e dialogico, creando connessioni tra culture e favorendo l'interazione.

Si trasforma progressivamente da un pensiero dogmatico a uno dinamico e flessibile, in grado di ridefinirsi attraverso il dialogo; passando da una visione statica a una migrante, che si arricchisce grazie allo scambio interculturale. Ciò favorisce un approccio pedagogico aperto e adattabile, considerato una risorsa per lo sviluppo personale e collettivo.

Anche Portera<sup>187</sup> ha offerto un contributo significativo al dibattito sull'educazione al pensiero interculturale, evidenziando che essa non va considerata solo come uno strumento per gestire le differenze culturali, ma come un'opportunità per costruire una nuova visione della convivenza e della cooperazione tra i popoli. Secondo Portera, l'educazione interculturale promuove una «competenza interculturale», che comprende lo sviluppo di abilità cognitive, affettive e comportamentali necessarie per interagire efficacemente con persone di cultura diversa, basandosi sul superamento dei pregiudizi, sul rispetto dell'altro e sulla volontà di comprendere la complessità delle differenze culturali.

---

<sup>184</sup> F. Pinto Minerva, *L'interculturale*, cit. p. 20.

<sup>185</sup> M. Laeng, *Pedagogia sperimentale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

<sup>186</sup> P. De Mennato, *Fonti di una pedagogia della complessità*, Liguori Editore, Napoli, 1999.

<sup>187</sup> A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza Editori, Bari, 2020.

In tal modo, il pensiero interculturale diventa un paradigma educativo fondamentale per affrontare le sfide globali e promuovere un'umanità più coesa e solidale; rappresenta un «nuovo principio educativo»<sup>188</sup>, un modo di essere del pensiero che si conquista attraverso la comprensione e l'interpretazione dell'alterità. Esso supera un «pensiero semplificante»<sup>189</sup>, che riduce la realtà senza realmente comprenderla, favorendo invece l'emergere della complessità e promuovendo un'educazione capace di formare individui in grado di pensare in modo aperto e articolato, sviluppando, come scrive De Mennato<sup>190</sup>, una «conoscenza della conoscenza».

### **2.3.6 Educare alla cittadinanza attiva**

Se le filosofie personalistiche e dell'alterità costituiscono il contesto culturale che orienta e conferisce significato alla tensione interculturale, e il pensiero interculturale rappresenta la direzione generale verso cui tendere, le finalità della pedagogia interculturale, pur radicate in una visione teorica, sono essenzialmente di natura pratica. Esse mirano a sviluppare competenze concrete per favorire l'inclusione, il dialogo e la collaborazione tra persone di cultura diversa, fornendo strumenti per affrontare le sfide quotidiane della convivenza e promuovere una cittadinanza globale e responsabile.

La pedagogia si occupa delle persone, e la persona, nella sua ontologia e concretezza, rappresenta l'orizzonte ultimo entro cui ogni atto educativo trova significato. Anche la pedagogia interculturale, che affronta temi complessi e urgenti come l'immigrazione e l'integrazione, si conforma a questo principio, riconoscendo che l'orientamento, gli obiettivi e le azioni legate alla prospettiva interculturale costituiscono impegni etici, civili e sociali che assumono un valore cruciale nella promozione a una convivenza più giusta e inclusiva.

L'obiettivo del progetto interculturale, come afferma Rizzi<sup>191</sup>, è «la realizzazione dei diritti dell'uomo; è la lotta contro tutte le forme di discriminazione; è la capacità di distinguere tra il disordine alimentato dall'ingiustizia del dominio del più forte e le

---

<sup>188</sup> F. Susi, *Come si è stretto il mondo*, Armando Editore, Roma, 2000.

<sup>189</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari dell'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.

<sup>190</sup> P. De Mennato, *Fonti di una pedagogia della complessità*, cit.

<sup>191</sup> F. Rizzi, *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia, 1992.

situazioni di tensione dovute alla ricerca di un nuovo ordine fondato sul riconoscimento di tutte le potenzialità di ciascun uomo e ciascun popolo». Senza una tensione sociale, l'interculturalità rischierebbe di rimanere estranea alle storie e ai bisogni concreti delle persone. Come sottolinea Susi<sup>192</sup>, «le relazioni interculturali, nella specifica situazione di un paese occidentale con presenza di immigrati extracomunitari, si configurano innanzitutto come un rapporto tra maggioranza e minoranza», una relazione storicamente difficile, spesso drammatica e tragica, a causa di un differenziale di potere tra i gruppi<sup>193</sup>. In tale contesto, pregiudizi e precarietà giuridica, come nel caso degli «*undocumented migrants*», aggravano la posizione dello straniero, rendendolo vulnerabile.

Secondo Santerini<sup>194</sup>, la «potenziale involuzione dei diritti di cittadinanza», può assumere due forme: da un lato, l'assistenzialismo, che crea dipendenza e non promuove l'autonomia, dall'altro, un liberismo incontrollato, che ignora la necessità di regolamentare i diritti in una dimensione non esclusivamente nazionale.

La pedagogia interculturale ha l'obiettivo di promuovere una cittadinanza «a misura di persona», trasversale alle appartenenze culturali, che non legittimi discriminazioni o sfruttamento.

È indispensabile ripensare e rivedere dalle radici la teoria e la pratica della cittadinanza, promuovendo pratiche di inclusione piuttosto che di criminalizzazione degli immigrati<sup>195</sup>. Occorre superare concezioni riduttive di cittadinanza legate all'appartenenza nazionale e riconoscere che la globalizzazione impone una revisione dell'idea di nazionalità, verso un concetto di cittadinanza planetaria. Come sottolinea Pinto Minerva, questa cittadinanza globale è sempre più necessaria per affrontare problemi di portata mondiale, come i conflitti bellici e la salvaguardia dell'ambiente.

Anche Portera<sup>196</sup> sottolinea l'importanza di un'educazione alla cittadinanza che non solo risponda alle sfide globali, ma che valorizzi la diversità culturale come risorsa fondamentale per lo sviluppo di una convivenza inclusiva e rispettosa. In questo contesto,

---

<sup>192</sup> F. Susi, *Come si è stretto il mondo*, cit.

<sup>193</sup> J. U. Ogbu, *Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze*, in *Etnografia dei contesti educativi*, Etnosistemi, Anno VI, n.6 – Gennaio, 1999.

<sup>194</sup> M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma, 2001.

<sup>195</sup> F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, cit.

<sup>196</sup> A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit.

la cittadinanza non è più vista come un privilegio limitato a determinati gruppi o nazionalità, ma come un diritto esteso a tutti, basato sul riconoscimento reciproco e sulla partecipazione attiva di ogni individuo nella società. Egli evidenzia altresì come la competenza interculturale sia essenziale per formare cittadini capaci non solo di convivere con le diversità, ma anche di affrontare e superare le barriere culturali e sociali che ostacolano una reale partecipazione democratica. Questa competenza implica lo sviluppo di abilità cognitive, emotive e relazionali che permettono di comprendere e rispettare le differenze culturali, promuovendo così una convivenza pacifica e una coesione sociale più forte.

Per Portera, educare alla cittadinanza interculturale significa non solo offrire strumenti per comprendere e accogliere le diversità, ma anche promuovere un concetto di cittadinanza che sia accessibile a tutti, autoctoni e non, in una società sempre più globalizzata e multiculturale. Questo implica un impegno attivo verso l'inclusione, che va oltre la semplice tolleranza delle differenze e che favorisce un'interazione dinamica e costruttiva tra le varie comunità culturali. In una società in cui i confini culturali e nazionali sono sempre più fluidi, la cittadinanza interculturale, secondo Portera, diventa uno strumento cruciale per garantire una partecipazione equa e inclusiva di tutti gli individui, contribuendo così a costruire una cittadinanza globale più consapevole e solidale.

Questa visione pone l'accento sull'importanza di formare cittadini capaci di agire non solo nel proprio contesto locale, ma anche di riconoscere le proprie responsabilità a livello globale, promuovendo i diritti umani, la giustizia sociale e l'uguaglianza. Educare alla cittadinanza interculturale diventa dunque, un processo fondamentale per creare una società più giusta, inclusiva e sostenibile, in cui le differenze culturali non sono solo accettate, ma riconosciute come un valore aggiunto per la crescita collettiva.

Partire dal concetto pedagogico di «cittadini del mondo» non può rimanere un'idea teorica, ma deve tradursi in un impegno educativo e politico continuo. Educazione e politica sono interconnesse, come ha evidenziato Bertolini<sup>197</sup>, e l'educazione alla cittadinanza deve essere intesa come partecipazione attiva e corresponsabile. Senza una

---

<sup>197</sup> P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.

concreta applicazione politica, l'educazione alla cittadinanza rimarrebbe un'affermazione teorica priva di valenza pedagogica.

L'educazione alla cittadinanza deve promuovere la partecipazione attiva e la condivisione delle responsabilità in una prospettiva solidaristica, poiché vivere da cittadini non può significare difendere solo i propri vantaggi escludendo gli altri. Questo concetto di cittadinanza inclusiva richiede uno sforzo per creare le condizioni affinché l'alterità si sviluppi in modo significativo. Come afferma Morin<sup>198</sup> (1994), si tratta di «civilizzare e solidarizzare la terra», trasformando la specie umana in vera umanità, obiettivo a cui l'interculturalità aspira per costruire una società giusta e aperta a tutti.

#### **2.4 Orientamenti interculturali, curricolo e scuola**

Un progetto educativo di cittadinanza è uno spazio che non è mai solo fisico, ma soprattutto antropologico<sup>199</sup> costituisce un terreno fertile per lo sviluppo di sentimenti di partecipazione e azione, di un sentire comune verso forme sociali del vivere, in cui tutti si riconoscono parte integrante e interagente. Per il conseguimento di tali obiettivi, centrale è il ruolo della scuola quale spazio generativo di formazione, di trasformazione, di progettualità pedagogica e di ricomposizione del tessuto sociale eterogeneo e frammentato che richiede la costruzione, sperimentazione e negoziazione costante di una progettualità educativa che porti verso un'«etica della diversità»<sup>200</sup>.

In tale contesto, l'educazione interculturale viene considerata l'approccio migliore per promuovere il dialogo, favorire una mentalità aperta<sup>201</sup>, in grado di «aprire frontiere per valicare confini», operare «nei nostri confini mentali, negli steccati del nostro

---

<sup>198</sup> E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano, 1994.

<sup>199</sup> M. Augè, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano, 1993.

<sup>200</sup> A. Granata, *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2018.

<sup>201</sup> I. Pescarmona, *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6: prospettive in dialogo*, Aracne, Roma, 2021.

sguardo»<sup>202</sup>, sostenere lo sviluppo di un pensiero capace di decentrarsi, predisponendo luoghi adatti per costruire un'identità plurale<sup>203</sup>.

Diviene dunque cruciale integrare e valorizzare questa diversità in una prospettiva partecipativa, consapevoli che il coinvolgimento e il senso di appartenenza sono fondamentali per promuovere l'inclusione. Tale processo non avviene spontaneamente, poiché i rapporti tra le diverse identità sono spesso influenzati da concezioni implicite<sup>204</sup>, segnati da "differenziali di potere"<sup>205</sup>, compromessi dalle disuguaglianze che possono trasformarsi in iniquità. È un processo che richiede una pianificazione e una progettazione attente. L'approccio interculturale specifico e la solida competenza pedagogica necessaria<sup>206</sup>, che situano epistemologicamente l'intercultura all'interno della pedagogia generale<sup>207</sup>, devono manifestarsi nella pratica quotidiana dell'educazione attraverso la creazione di contesti e percorsi inclusivi per tutti, seguendo un framework teorico di matrice ecosistemica<sup>208</sup> volto alla promozione di processi formativi partecipativi e inclusivi.

Questa prospettiva implica, da un lato, la concezione di un curriculum orientato a sviluppare conoscenze, abilità e competenze di base che siano significative, stabili, sistematiche, interconnesse, trasferibili e contestualmente rilevanti<sup>209</sup>; dall'altro, richiede l'adozione di lenti multiple, caleidoscopiche, interpretative quale postura essenziale nella mediazione

---

<sup>202</sup> Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: Franco Angeli. p. 30.

<sup>203</sup> F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma, 1999. A. Portera, C.A. Grant, *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, London, 2011. Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

<sup>204</sup> L. Bugno, *Per una scuola più interculturale. Indagine sulle concezioni degli insegnanti tra teoria e pratica*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2022.

<sup>205</sup> A. Cohen, *La lezione dell'etnicità*, in V. Maher (a cura di), Rosenberg & Sellier, Torino, 1994.

<sup>206</sup> D.K. Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks, 2009. M. Barrett et al., *Developing Intercultural Competence through Education*, Council of Europe Publishing, 2014. A. Portera, *Modello interattivo di Competenze interculturali*, in A. Portera e M. Milani (a cura di), *Competenze interculturali e successo formativo*, ETS, Pisa, 2019.

<sup>207</sup> A. Portera, *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento, 2007. G. Milan, *Comprendere e costruire l'intercultura*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2007. L. Agostinetto, *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione*, Marsilio, Venezia, 2008.

<sup>208</sup> U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1986.

<sup>209</sup> G. Domenici, *Ragioni e strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli, 2009.

didattica e nella selezione dei mediatori<sup>210</sup>, delle strategie e delle proposte operative da implementare nelle classi.

In tale contesto, nella scuola, il ruolo del curricolo, di cui al D.M. 234 del 26 giugno 2000, contenente l'insieme delle esperienze di apprendimento progettate, attuate e valutate da una comunità scolastica per il perseguimento di obiettivi formativi esplicitamente espressi, diviene fondamentale.

La sfida posta dalla prospettiva interculturale al curricolo si esplicita in una sua radicale ridefinizione, traslando da un approccio disciplinare a uno incentrato sul dialogo interdisciplinare che è anche interculturale.

Il curricolo viene così ad articolarsi in due momenti e modalità del fare scuola fra loro complementari: da un lato la vita nella classe che, in un contesto interculturale, favorisce la comprensione e l'apprezzamento delle diverse prospettive e consente agli studenti di sperimentare nuove relazioni interpersonali creando un ambiente di apprendimento collaborativo dove tutti possono contribuire e imparare reciprocamente rendendo il contesto culturale e sociale elemento chiave del processo educativo; dall'altro l'opportunità di proporre progetti di impegno sociale, sempre più diffusi nelle scuole, che permettono agli studenti di affrontare problemi reali presenti nel loro contesto di vita, sviluppando competenze culturali e sociali anche attraverso l'approccio pedagogico dell'*Intercultural Service Learning* nel quale l'ambiente diviene un contesto vivo di apprendimento, ossia un laboratorio nel quale gli studenti possono sperimentare le conoscenze acquisite in classe per contribuire al benessere della comunità.

Tale prospettiva va a rafforzare la visione delineata negli "Orientamenti interculturali"<sup>211</sup>, che invitano a

“promuovere l'incontro e favorire occasioni di confronto e conoscenza reciproca, per facilitare il passaggio da una situazione di multiculturalità, con la semplice convivenza fra diverse culture, ad un'autentica situazione di interazione, accettazione e scambio. L'approccio interculturale è un modo per rispettare e valorizzare la diversità alla ricerca di valori comuni che permettano di vivere insieme”.

---

<sup>210</sup> E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

<sup>211</sup> Orientamenti interculturali, Marzo 2022.

chromeextension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf

Il documento aggiorna e attualizza le precedenti Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri del 2014, proponendo modalità organizzative e indicazioni operative atte a promuovere l'inclusione di ogni studente e studentessa; sottolinea la necessità di dedicare maggiore attenzione ai giovani adulti e ai minori stranieri non accompagnati con scarsa alfabetizzazione anche nei loro paesi di origine, promuovendo azioni di accoglienza e integrazione più incisive e flessibili anche attraverso una sinergia più efficace tra scuola e Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti (CPIA).

#### 2.4.1 Quale curricolo per una scuola interculturale?

Nella società complessa, plurale, multidimensionale quale quella in cui viviamo, la progettazione del curricolo interculturale rappresenta, uno dei compiti principali di cui gli insegnanti devono occuparsi. Il passaggio dalla scuola dei programmi alla scuola delle indicazioni ha trasformato il curricolo in uno degli strumenti più rilevanti, non solo per la pianificazione educativa e didattica, ma anche per l'esplicitazione del progetto formativo della scuola e dei principi che devono guidare l'attività dei singoli docenti. Come affermano le Indicazioni Nazionali del 2012:

“il curricolo di istituto è espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa [...]. A partire dal curricolo di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee”<sup>212</sup>.

Il curricolo così concepito si configura come uno strumento didattico che consente di sviluppare l'azione della classe<sup>213</sup>, integrato in un progetto di istituto che si focalizza su "un allievo storico, cosparso di propri segni antropologici e sociali, linguistici, logici, valoriali"<sup>214</sup>. Esso, orientando le scelte e le decisioni del docente prima e durante

---

<sup>212</sup> MIUR, Indicazioni Nazionali, 2012.

chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\_2012.pdf

<sup>213</sup> P.G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano, 2011.

<sup>214</sup> F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari, 1992, p. 63.

l'insegnamento, diventa un percorso che dà forma al "reale" dell'azione didattica, impegnata di scelte epistemologiche ed etiche, per creare una visione prospettica del cittadino di oggi e di domani, insieme alle competenze che dovrà manifestare in molteplici situazioni. Una tale visione del curriculum richiede di considerare l'epistemologia della disciplina incorporata in ogni attività, per giungere a una sintesi caleidoscopica in cui il micro (la classe) rappresenti una parte della macro (la visione globale e longitudinale del percorso didattico), mantenendo il suo significato istruzionale ed educativo. Per rendere realistica questa prospettiva, risulta necessario abbandonare una visione lineare e deduttiva del curriculum promuovendo una concezione dello stesso come processo, in cui la ricerca didattica degli insegnanti possa svilupparsi in uno spazio adeguato.

La costruzione di un progetto di educazione interculturale richiede una riflessione e una revisione non soltanto del curriculum esplicito, ossia di tutti quegli aspetti tangibili che definiscono il percorso educativo e didattico avviato e condotto attraverso l'intenzionalità dei saperi, ma anche del curriculum implicito, costituito dagli aspetti meno tangibili della relazione educativa e, tuttavia, ugualmente agenti nella definizione dello stesso. In particolare, la costruzione di quest'ultimo è determinata dall'insieme di credenze, memorie, affetti, antinomie degli insegnanti che risultano fortemente connessi con il loro agire didattico<sup>215</sup>. È proprio su questo piano sommerso e sottosoglia che agiscono gli effetti distorsivi. Pertanto, al fine di evitare che tali dimensioni finiscano per determinare in modo pervicace l'agire dei docenti senza che essi ne siano pienamente consapevoli, è necessario indagarli, farli emergere, renderli palesi attraverso una formazione mirata, per condurre un lavoro di decostruzione degli stessi e dei loro meccanismi di attivazione.

Come integrare i temi interculturali e l'attenzione alla diversità linguistica nel curriculum comune? Come trasformare il multilinguismo urbano e il bilinguismo individuale in un punto di forza e un'opportunità per tutti? La Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curriculum per un'educazione plurilingue e interculturale<sup>216</sup>, destinata alle scuole di tutta

---

<sup>215</sup> L. Perla, *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia, 2014.

<sup>216</sup> Consiglio d'Europa. (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curriculum per una educazione plurilingue e interculturale.

Europa, offre un supporto per combinare educazione interculturale e attenzione alla diversità linguistica.

## 2.4.2 Costruire un curriculum interculturale

Conferire al curriculum un approccio interculturale non implica semplicemente aggiungere riferimenti a culture diverse o tradizioni differenti<sup>217</sup>. Si tratta piuttosto di adottare una prospettiva inclusiva che si svolge a diversi livelli del sistema educativo. Dal livello "macro" che garantisce l'unitarietà del sistema di istruzione di un Paese; a quello "meso" che rappresenta il cuore del Curriculum all'interno del piano triennale dell'offerta formativa di ogni istituzione scolastica; a quello "micro", concernente la singola classe, dove la progettazione del curriculum guida e definisce l'azione didattica del docente, tenendo conto dello statuto epistemologico delle discipline insegnate, dei modelli pedagogici adottati e della progettazione di istituto.

Indipendentemente dal grado di centralizzazione della politica curricolare (livello macro), la singola scuola (livello "meso") e gli insegnanti (livello "micro") rivestono un ruolo cruciale nell'attuazione del curriculum.

Di seguito una tabella esplicativa (fig. 6) tratta dalla Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curriculum per una educazione plurilingue e interculturale (2016), ove sono esplicitate le componenti di una pianificazione curricolare secondo un approccio centrato sullo studente.

COMPONENTI		LIVELLO PIÙ FREQUENTEMENTE DETERMINANTE
1. Finalità	Per quale/i scopo/i gli allievi apprendono?	<b>MACRO</b>
2. Obiettivi/competenze	Quali obiettivi devono raggiungere / sonoloro assegnati?	

chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefndmkaj/file:///C:/Users/Asus/Downloads/3559870.Guida%20per%20lo%20sviluppo%20e%20l'attuazione%20di%20curricoli%20per%20una%20educazione%20plurilingue%20e%20interculturale%20n.%20ed.%202016.pdf

<sup>217</sup> D. Santarone, *Didattica e intercultura*, Armando, Roma, 2012.

3. Contenuti	Che cosa devono apprendere?	(nazione, stato, regione)
4. Approcci e attività	Come devono apprendere?	<b>MICRO</b> (classe) e <b>MESO</b> (scuola)
5. Raggruppamenti e luoghi	Dove e con chi apprendono?	
6. Tempi	Quando apprendono? Quanto tempo hanno a disposizione?	
7. Materiali e risorse	Con che cosa apprendono?	
8. Ruolo degli insegnanti	Come l'insegnante promuove, avvia, organizza e facilita il loro apprendimento?	
9. Cooperazione	Quali tipi di cooperazione, in particolare tra gli insegnanti, sono necessari per favorire e facilitare gli apprendimenti?	
10. Valutazione	Come valutare le acquisizioni e i progressi compiuti?	da <b>NANO</b> (individuo) a <b>SUPRA</b> (internazionale)

**Fig 6** Le componenti della pianificazione curricolare. Consiglio d'Europa. Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale (2016).

Partendo dall'analisi della presente tabella, possiamo osservare che essa riflette l'interconnessione e l'interdipendenza tra i diversi livelli decisionali, sottolineando l'importanza della coerenza e dell'articolazione tra finalità educative, obiettivi di apprendimento, metodologie didattiche, organizzazione spaziale e temporale, risorse educative, ruolo dei docenti, collaborazione tra insegnanti e valutazione.

Per gli educatori e i responsabili delle politiche educative, comprendere e gestire efficacemente queste componenti su scala multipla è cruciale per garantire un curriculum integrato, equo e di alta qualità, che risponda alle esigenze e alle sfide dell'educazione contemporanea.

Con riferimento alla tabella sopra riportata (fig. 6), in relazione alla costruzione di un curriculum interculturale, fondamentale sarà la competenza multilinguistica, definita come la capacità di mobilitare il repertorio plurale di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'alterità. Ad essa si affianca la competenza nella comunicazione interculturale, intesa come comunicazione non verbale che abbraccia dimensioni quali la cinesica (espressioni e gesti), la prossemica (distanza interpersonale) e l'oggettemica (valore comunicativo e culturale degli oggetti).

La tabella che segue (fig. 7) fornisce un dettaglio non esaustivo, ma puramente indicativo di questi elementi, organizzati in quattro macro-aree inerenti sfide associate ai linguaggi non verbali, problematiche interculturali relative alla lingua e gestione degli eventi

comunicativi delineando una struttura integrata e complessa che riflette la multidimensionalità dell'ambito in oggetto.

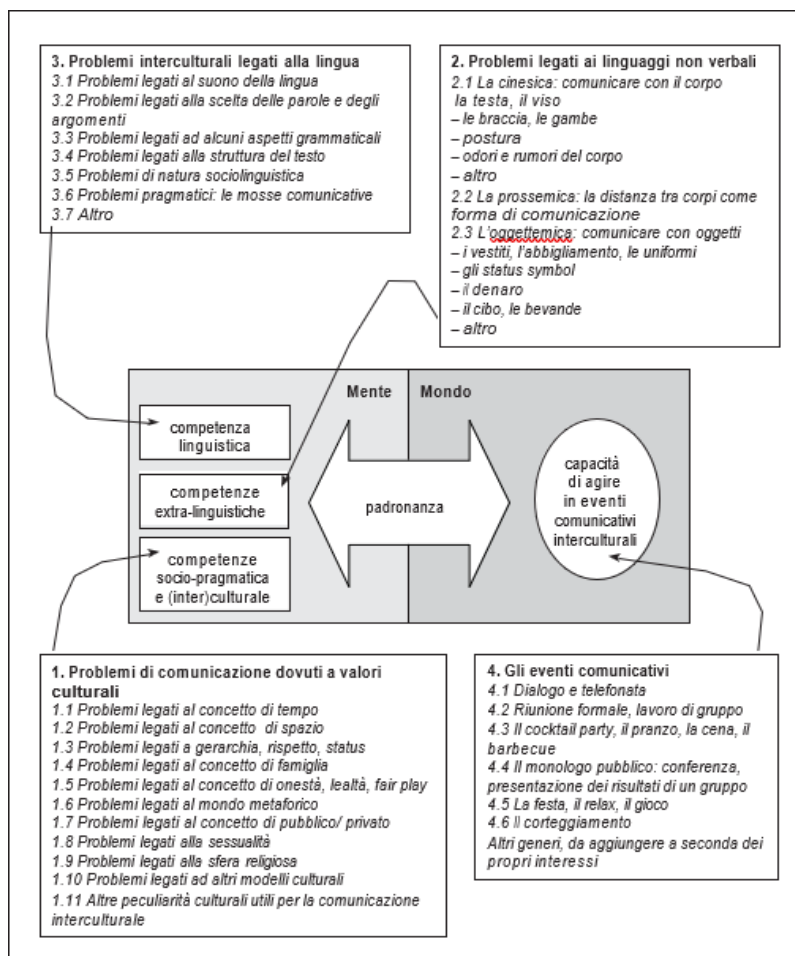


Fig. 7 - I punti critici della competenza comunicativa usata in contesti interculturali (Balboni, 2014a).

La tabella di cui alla fig. 7 risulta essere di fondamentale importanza per comprendere e gestire le complessità della comunicazione interculturale, nella misura in cui offre una visione dettagliata delle problematiche che possono emergere nell'interazione consentendo altresì l'identificazione di specifici ostacoli che potrebbero influire negativamente sulla comunicazione tra individui di culture diverse.

Inoltre, la struttura della tabella mette in evidenza l'interconnessione tra la mente e il mondo, sottolineando la necessità di una padronanza delle competenze linguistiche, extra-linguistiche e socio-pragmatiche, evidenziando come tali competenze siano essenziali per agire efficacemente nei diversi contesti comunicativi interculturali. Comprendere tali

dinamiche è cruciale per elaborare curricoli interculturali atti a sviluppare strategie per migliorare l'interazione e la comprensione reciproca, e favorire una comunicazione efficace e inclusiva.

Rispetto a tale dimensione “il contesto scolastico [è] un luogo di incontro tra l’italiano, i dialetti, le lingue di studio e le lingue di origine, di cui sono portatori gli alunni di origine italiana, nonché i “nuovi italiani” che popolano le nostre classi” <sup>218</sup>.

In tale dimensione risulta evidente la sfida presente nella scuola italiana del

“lavorare con le lingue e sulle lingue come via per garantire i diritti di cittadinanza [...] Operare con una lingua, materna o seconda o straniera, ha sempre a che fare con la pluralità. Ogni lingua, se viva, porta in sé il germe della diversità e gli individui sono in diversa misura plurilingui, sebbene il diverso configurarsi delle loro risorse idiomatiche non sempre sia riconosciuto come fattore positivo dalla società e dalla scuola”<sup>219</sup>.

L'educazione linguistica dovrebbe pertanto essere impartita in modo da permettere agli studenti di dominare le lingue di istruzione, le lingue straniere e le lingue che portano con sé (regionali, minoritarie, del paese d'origine, ecc.).

In relazione a ciò, con il D.L. "Scuola" del 24 maggio 2024, concernente “Disposizioni per favorire l’integrazione degli studenti stranieri”, le classi che presentano un numero di studenti stranieri neoarrivati in Italia pari o superiore al 20%, con difficoltà nella comprensione della lingua italiana, avranno la possibilità, a partire dall’ a.s. 2024/25, di beneficiare della presenza di un docente specializzato in L2, nonché di accedere a specifici progetti PON mirati al potenziamento dell’apprendimento della lingua italiana (L2).

Certamente, l'educazione interculturale non si limita alla norma che prevede l'impiego nelle classi di personale specializzato in L2, appartenente alla classe di concorso A-23 “Lingua italiana per discendenti di lingua straniera”, introdotta dal DPR 19/2016; essa richiede un approccio educativo più ampio, che consideri la scuola come una comunità

---

<sup>218</sup> M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma, 2017.

<sup>219</sup> S. Ferreri, *Lavorare con le lingue e sulle lingue come via per garantire i diritti di cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano, 2015, in A. Giacalone Ramat, G. Cosenza (a cura di), *Educazione linguistica democratica*, FrancoAngeli, Milano, 2015.

educante il cui compito non è solo quello di "insegnare ad apprendere", ma anche di "insegnare a essere".

“L’obiettivo è quello di valorizzare l’unicità e la singolarità dell’identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un’opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere”<sup>220</sup>.

Ciò implica un ripensamento e un riorientamento delle pratiche educative e didattiche che trovano la loro valenza in un curriculum interculturale ben progettato e successivamente attuato, capace di valorizzare la diversità culturale.

La sfida per i professionisti dell'educazione, dai docenti ai dirigenti scolastici, consiste nel riconoscere l'intraducibilità dei saperi e nel valorizzare i contributi delle diverse culture per riorientare le pratiche educative.

Solo attraverso un approccio critico-riflessivo e interculturale si potrà garantire l'uguaglianza delle opportunità di accesso e successo formativo per tutti gli studenti, promuovendo una società più equa e inclusiva, orientata verso il futuro.

---

<sup>220</sup> Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012 p. 7

## CAPITOLO III

### DAL SERVICE LEARNING AL DIGITAL & INTERCULTURAL SERVICE LEARNING: UNA RISPOSTA PER UN NUOVO UMANESIMO 4.0

#### 3.1 Innovazione pedagogica e trasformazione sociale: il potere educativo del Service Learning

Come formare nuove menti democratiche, multiculturali, aperte al sociale inaugurando un percorso innovativo di “educazione dialogica” attraverso relazioni fondate su basi di uguaglianza, reciprocità e responsabilità? Quale formazione per gli insegnanti? Quali approcci pedagogici utilizzare per far leva sulla formazione di una nuova consapevolezza cosmopolita?

Di fronte a tale emergenza educativa risulta necessario elaborare strategie e risposte educative funzionali a diffondere una sempre più necessaria “cultura della convivenza”. Non si tratta di un obiettivo facile da raggiungere: insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l’obiettivo di attenuare il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo.

Fondamentale risulta il dover ripartire da una nuova sensibilità pedagogica che riesca a valorizzare il *civic engagement* unitamente all’etica della responsabilità<sup>221</sup> che, incarnando il pensiero di don Milani, superi gli egoismi e i narcisismi e sia animata dalla volontà di costruire un solido sistema sociale basato sull’uguaglianza, sulla solidarietà e sull’inclusione<sup>222</sup>.

Sviluppare la “coscienza del bene comune”, suscitare in ognuno la corresponsabilità di un’etica collettiva e condivisa, favorire l’accentuazione della responsabilità morale avente carattere trasversale e pervasivo, promuovere l’etica della responsabilità attraverso la scuola, significa attivare in ciascuno studente uno spirito critico, fornendo funzionali strumenti di lettura e di interpretazione della realtà.

---

<sup>221</sup> H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica*, trad. it., Einaudi, Torino, 1993.

<sup>222</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

Importante risulta volgere e lo sguardo verso un tipo di scuola che lavora per educarsi ed educare a «partecipare con gli altri alla vita della città facendo esperienza, mediante l'interazione di quella comune cittadinanza che è prima di tutto umana»<sup>223</sup>.

L'approccio pedagogico del *Service Learning*, ben si presta al raggiungimento di tale finalità, coniugando il raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento con lo sviluppo della responsabilità civica nello studente, attraverso una “significativa” esperienza<sup>224</sup>. Esso si caratterizza per l'intenzionalità pedagogica di porre al centro del suo impianto lo sviluppo integrale della persona, valorizzando l'*empowerment* del soggetto che concorre attivamente alla costruzione di sé e della comunità in cui vive<sup>225</sup>. “Il *Service-Learning* intende l'essere umano come coscienza intenzionale in rapporto a sé stesso e al suo mondo. Aiutare ciascuno a imprimere intenzionalità al proprio agire, alla propria relazionalità appare, per il *Service-Learning*, la *condicio sine qua non* di quella progettualità, specifica e costitutiva dell'educazione, che si fa carico del compito di migliorare, di accedere a quell'utopia, che dovrebbe motivare e calamitare l'operare delle persone umane e, nello specifico, del mondo pedagogico”<sup>226</sup>.

Lo stesso, consentendo alla scuola di uscire dal suo mondo spesso chiuso e depositario della conoscenza, ha quale peculiarità quella di invitare gli studenti di ogni ordine e grado a mettere al servizio della loro comunità quanto vengono apprendendo durante il normale svolgimento delle attività didattiche, contribuendo al miglioramento del contesto nel quale la scuola è inserita, ricavando, in tal modo, un valore aggiunto al loro apprendimento<sup>227</sup>; porta a ripensare i contenuti e i metodi secondo la logica della trasformazione migliorativa della realtà, unendo il *Learning*, l'apprendimento, al *Service*, l'impegno costruttivo per la comunità.

---

<sup>223</sup> M. Cestaro, (2017). *Genitori “di seconda generazione”*, «Formazione, lavoro, persona», VII, 22, pp. 110-121 <file:///C:/Users/Asus/Downloads/rminello.+3054-11342-1-CE.pdf>

<sup>224</sup> T. Ehrlich, «Forward», in B. Jacoby et al., *Service Learning in Higher Education: Concepts and Practices*, Jossey-Bass, San Francisco, 1996, p.XI.

<sup>225</sup> L. Selmo, *Service-Learning e l'eredità pedagogica di Paulo Freire*, in S. Colazzo (a cura di), *Service-Learning: Teoria, pratica e valori per una formazione inclusiva*, FrancoAngeli, Milano, 2018.

<sup>226</sup> G. Milan, *Il valore del Service Learning come metodologia pedagogica in una prospettiva di comunità*, in Id., *Didattica della solidarietà*, FrancoAngeli, Milano, 2019.

<sup>227</sup> I. Fiorin, *La sfida dell'insegnamento. Fondamenti di didattica generale*, Mondadori Università, Milano, 2017.

Gli studenti hanno la possibilità di rivestire un ruolo attivo, da protagonisti, in tutte le fasi del progetto, dalla sua ideazione alla sua valutazione fino alla realizzazione di attività solidali riferite ad un bisogno presente nella comunità, tramite un impegno partecipato per lo sviluppo di soluzioni possibili e significative.

Tramite il *Service Learning* la scuola diventa soggetto partecipe della vita della comunità di cui fa parte, prendendo in carico una responsabilità sociale volta al suo miglioramento. Nel gruppo, l'impegno di ciascuno è indispensabile per il successo del progetto. In questo modo, la classe si riconosce come una comunità che apprende in maniera condivisa unitamente a tutti i protagonisti del progetto.

Il centro dell'interesse rimane l'apprendere che diventa più consapevole, autoriflessivo, metacognitivo, in una dinamica di servizio alla comunità, di partecipazione e di reciprocità, nonché in una dimensione interdisciplinare, ciò in coerenza con l'Agenda 2030, che affida alla scuola il delicato compito di prevedere percorsi di educazione, istruzione e formazione di qualità, equi ed inclusivi in quanto, solo attraverso la partecipazione individuale alla cittadinanza globale, è possibile: «porre fine alla povertà e alla fame, in tutte le loro forme e dimensioni, e assicurare che tutti gli esseri umani possano realizzare il proprio potenziale con dignità ed uguaglianza in un ambiente sano»<sup>228</sup>.

Il *Service Learning* si basa sulla realizzazione di attività didattiche in contesti di vita reale, il cui punto di partenza è la risposta, in termini di realizzazione di un servizio, a un bisogno vero e sentito della comunità<sup>229</sup>; crea condizioni favorevoli alla costruzione dell'identità nelle sue duplici vesti io-noi.

L'equilibrio fra la piena consapevolezza apprenditiva e lo sviluppo della coscienza sociale è raggiunto solo quando il progetto *Service Learning* è articolato secondo precisi obiettivi quali:

- 1) il coinvolgimento di studenti e membri della comunità alla definizione del progetto e dei suoi risultati<sup>230</sup>;

---

<sup>228</sup> Agenda 2030. <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

<sup>229</sup> M.N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova Editrice, Roma, 2006.

<sup>230</sup> D.W. Lear, A. Sanchez, *Sustained Engagement with a Single Community Partner*, in *Hispania*, vol. 96, n. 2, 2013, pp. 238-251.

- 2) l'offerta di un servizio di efficacia e valore da realizzarsi per e con la comunità<sup>231</sup>;
- 3) lo sviluppo dell'apprendimento e di abilità cognitive e metacognitive avanzate, oltre che del senso civico dello studente, attraverso molteplici opportunità per la riflessione<sup>232</sup>.

Rispetto a ciò il territorio costituisce, nel processo di formazione dell'identità e nel sistema di relazioni sociali, per l'infanzia, per i giovani, per gli adulti «il luogo di relazioni tra persone; come riferimento cui si collegano cultura, tradizione e storia; come ambito di relazione e di scambio con le istituzioni e la cittadinanza»<sup>233</sup>.

Far incontrare attraverso l'approccio pedagogico del *Service Learning* il tema dell'identità culturale del territorio di appartenenza (la propria città, la propria regione, il proprio stato) con la pluralità della società globalizzata è uno degli obiettivi del *Service Learning*.

Nel panorama italiano, l'idea di una scuola ancorata al territorio che collabori attivamente alla rimozione degli ostacoli; lavori a una solida cultura inclusiva, affermatasi a partire dalla Legge n. 517/77; guardi, attraverso le "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" del 2012, alla formazione e all'esercizio della cittadinanza attiva; introduca, attraverso la Legge 92/2019, nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, l'insegnamento trasversale dell'educazione civica; estenda a tutte le scuole secondarie di secondo grado la proposta dell'Alternanza Scuola-Lavoro (ora PCTO), nonché per l'ultima classe della scuola secondaria di primo grado e per le ultime tre della scuola secondaria di secondo grado l'orientamento didattico (D.M. n. 328 del 22 dicembre 2022) per facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, è un'utopia pedagogica che, con l'approccio del SL, può trasformarsi in realtà. Ciò richiede un radicamento di

---

<sup>231</sup> R.G. Bringle, M. Phillips, M. Hudson, *The Measure of Service Learning: Research Scales to Assess Student Experiences* [online], American Psychological Association, 2004.

Centro Nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza, *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sull'infanzia e l'adolescenza*, Istituto degli Innocenti, 1997. Disponibile su: [https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Un\\_volto\\_o\\_una\\_maschera.pdf](https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Un_volto_o_una_maschera.pdf). D. Miron, B.E. Moely, *Community Agency Voice and Benefit in Service Learning*, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 12, n. 2, 2006.

<sup>232</sup> J. Eyler, D.E. Giles, *Where's the Learning in Service-Learning?*, Jossey-Bass, San Francisco, 1999.

<sup>233</sup> Centro Nazionale di documentazione ed analisi sull'adolescenza, *Un volto, op. cit.*

questa modalità del “fare scuola” all’interno della sua organizzazione e sul piano teorico-normativo.

Stimolo per la sua diffusione, sono state, in Italia, le azioni introdotte dal Ministero dell’Istruzione, congiuntamente all’INDIRE, per sostenerne l’implementazione attraverso un percorso sperimentale attuato nel 2016 nelle regioni della Calabria, Lombardia e Toscana, conclusosi con le “Olimpiadi del Service Learning”.

Documento di sintesi di tali sperimentazioni sono: “La via italiana del Service Learning” (8 agosto 2018), le Linee guida per l’implementazione dell’idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning” di “Avanguardie educative” (31 dicembre 2021), il cui lavoro si avvale dei contributi dei ricercatori di Indire impegnate nel progetto “Avanguardie educative”, delle esperienze delle quattro scuole capofila dell’idea e di altre che l’hanno adottata; del testo a cura di I. Fiorin “Oltre l’aula. La proposta pedagogica del *Service Learning*” (2016) che ne amplifica il significato.

### **3.2 I pilastri del Service Learning nella filosofia deweyana**

Le principali radici teoriche del *Service Learning* (SL) affondano nelle riflessioni di John Dewey, in particolare in relazione ai temi della conoscenza, dell’esperienza, della cittadinanza e della democrazia, offrendo un quadro teorico solido e articolato per questa pratica educativa. Giles ed Eyler<sup>234</sup> sottolineano l’importanza delle riflessioni di Dewey, espresse in opere come *How We Think*<sup>235</sup> ed *Experience and Education*<sup>236</sup>, per il ruolo centrale dell’esperienza nell’apprendimento, e in *Democracy and Education*<sup>237</sup>, *Il pubblico e i suoi problemi*<sup>238</sup> e *La scuola e la società*<sup>239</sup>, per quanto riguarda i concetti di cittadinanza, comunità e democrazia. Dewey vedeva l’educazione non solo come un processo di acquisizione di conoscenze, ma come uno strumento per formare cittadini

---

<sup>234</sup> D.E. Giles, J. Eyler, *The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning*, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 1994, pp. 77-85.

<sup>235</sup> J. Dewey, *How We Think*, D.C. Heath & Co, Boston, 1933.

<sup>236</sup> J. Dewey, *Experience and Education*, Collier Books, New York, 1938.

<sup>237</sup> J. Dewey, *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York, 1916.

<sup>238</sup> J. Dewey, *Il pubblico e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 1927.

<sup>239</sup> J. Dewey, *La scuola e la società*, La Nuova Italia, Firenze, 1900.

attivi e impegnati, in grado di contribuire al bene comune. Saltmarsh<sup>240</sup> conferma il valore del contributo di Dewey al *Service Learning*, identificando cinque temi principali nei suoi studi, il legame tra educazione ed esperienza, la comunità democratica, il servizio sociale, l'indagine riflessiva e l'educazione per la trasformazione sociale, che si intrecciano e trovano una forte connessione con l'approccio del Service Learning, soprattutto negli Stati Uniti. Questi temi non solo stimolano il quadro teorico del *Service Learning*, ma ne esaltano anche la potenzialità di trasformare l'educazione in uno strumento di cambiamento sociale, promuovendo una cittadinanza attiva e solidale attraverso esperienze concrete e partecipative.

Un aspetto cruciale per comprendere la connessione tra Dewey e il *Service Learning* è il fine ultimo che il filosofo attribuiva all'educazione. Dewey temeva che la scuola potesse essere assorbita dal capitalismo industriale, limitandosi a formare semplici tecnici e perpetuando lo status quo, piuttosto che fungere da motore di trasformazione sociale. Per Dewey, l'educazione doveva andare oltre la mera trasmissione di competenze tecniche e professionali; doveva promuovere una partecipazione attiva e consapevole alla vita sociale, considerazioni essenziali per costruire e mantenere una democrazia autentica.

In *Democracy and Education*<sup>241</sup>, Dewey sottolinea come l'educazione debba preparare gli individui non solo a inserirsi nel mercato del lavoro, ma soprattutto a vivere attivamente nella società, promuovendo una cittadinanza consapevole. A tal proposito, egli afferma che «l'educazione è un processo di vita e non una preparazione alla vita futura»<sup>242</sup>. Una scuola che prepara solo per il lavoro perpetua l'ordine industriale esistente, mentre una scuola che promuove l'educazione democratica serve a trasformare la società, rendendo i cittadini consapevoli delle interdipendenze reciproche e abbattendo le barriere che li separano.

L'idea di educazione in Dewey implica che l'apprendimento e il servizio alla comunità siano strettamente connessi. Questo concetto emerge chiaramente nel *Service Learning*, dove la crescita intellettuale e morale degli allievi si concretizza attraverso il coinvolgimento diretto nel servizio sociale.

---

<sup>240</sup> J. Saltmarsh, *Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning*, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3(1), 1996, pp. 13-21.

<sup>241</sup> J. Dewey, *Democracy and Education*, *op. cit.*

<sup>242</sup> Ivi p. 357.

Un altro elemento fondamentale del pensiero di Dewey, assorbito dall'approccio del *Service Learning*, è il concetto di esperienza educativa. Per Dewey, l'apprendimento autentico non avviene soltanto attraverso l'assimilazione passiva di informazioni, ma si sviluppa in modo profondo quando gli studenti sono coinvolti in esperienze concrete e significative. L'educazione, secondo Dewey, è un processo attivo che connette teoria e pratica, e l'esperienza diventa il mezzo attraverso cui le conoscenze acquisite in contesti formali possono essere messe alla prova, rielaborate e applicate in situazioni reali. Secondo Dewey, non tutte le esperienze sono educative; vi sono esperienze diseducative, ossia quelle che arrestano o fuorviano lo sviluppo successivo, diminuendo la capacità di reagire e limitando le possibilità di una futura esperienza più ricca. In *Experience and Education*<sup>243</sup> (1938), egli sottolinea che un'esperienza educativa è tale quando si verifica lungo un continuum esperienziale e coinvolge la dimensione di interazione tra interno ed esterno<sup>244</sup>. Il *Service Learning* risponde a questi criteri poiché propone un continuum esperienziale che integra il servizio alla comunità con l'apprendimento scolastico, favorendo l'interazione tra dimensioni cognitive, emotivo-relazionali e comportamentali. Dewey afferma che «l'educazione non è preparazione alla vita, è vita stessa»<sup>245</sup>, concetto che trova piena applicazione nel SL, dove l'apprendimento è in costante dialogo con la realtà e le esigenze della comunità.

La teoria dell'apprendimento di Dewey si basa sulla sua visione antropologica, che rifiuta ogni dualismo tra uomo e natura, tra pensiero e azione. Influenzato dal neo-hegelismo e dall'evoluzionismo darwiniano, Dewey concepisce l'uomo come parte di un processo evolutivo continuo e in costante interazione con l'ambiente. Questa visione si riflette nella sua filosofia dell'educazione, che definisce "strumentalismo". Egli considera il pensiero uno strumento per risolvere i problemi dell'esperienza e dell'esistenza, ponendo l'accento sulla dimensione attiva e pratica dell'individuo. In questo quadro, l'esperienza non è solo passiva, ma una combinazione di azione e reazione: l'uomo reagisce e modifica l'ambiente, ma allo stesso tempo è modificato da esso, in un processo di reciproca

---

<sup>243</sup> J. Dewey, *Experience and Education*, op. cit..

<sup>244</sup> Ivi pp. 17-35

<sup>245</sup> Ivi, p. 125.

influenza<sup>246</sup>. Questo approccio dinamico e pratico dell'esperienza è centrale anche nel SL, in cui il servizio e l'apprendimento si intrecciano per generare una trasformazione continua.

Altro contributo rilevante di Dewey al *Service Learning* riguarda l'interdisciplinarietà e l'unitarietà delle discipline. Nello stesso le discipline del curriculum si fondono in un approccio integrato per affrontare problemi reali, senza gerarchie o priorità tra di esse. Ciò riflette pienamente il pensiero di Dewey, secondo cui l'apprendimento deve essere olistico e non frammentato in compartimenti stagni; egli sostiene che separare le discipline l'una dall'altra interrompe la continuità del processo di sviluppo mentale e priva lo studente di una motivazione autentica per interessarsi ai propri studi. Quando l'educazione è frammentata e le discipline sono insegnate in modo isolato, gli studenti perdono il collegamento tra ciò che imparano e la realtà in cui vivono; al contrario, un approccio integrato permette loro di vedere come le diverse discipline si intersecano e contribuiscono alla comprensione e alla risoluzione di problemi complessi<sup>247</sup>. In tal modo il SL supera questa separazione artificiale, permettendo agli studenti di affrontare fatti e situazioni in un contesto unitario e concreto, agendo per il benessere sociale.

La riflessione e il pensiero critico sono altre dimensioni essenziali per Dewey e per il *Service Learning*. Giles ed Eyler<sup>248</sup> rilevano nelle fasi del pensiero riflessivo di Dewey (suggerimento, intellettualizzazione, ipotesi, ragionamento, controllo dell'ipotesi) un importante riferimento per le pratiche riflessive all'interno delle esperienze di *Service Learning*. Il processo riflessivo consente di collegare teoria e pratica, pensiero e azione, favorendo la problematizzazione dell'esperienza e la ricerca di soluzioni possibili. Il pensiero riflessivo è, secondo Dewey, un processo continuo che richiede metodo e attenzione, ma che non può essere ridotto a formule rigide, poiché ogni situazione educativa è unica e richiede sensibilità e intelligenza.

Altro concetto chiave nel pensiero di Dewey è il ruolo sociale dell'apprendimento. La separazione tra sapere e fare, tra individualità e socialità, è una delle principali critiche che Dewey rivolge all'educazione tradizionale. Egli sottolinea che l'apprendimento deve

---

<sup>246</sup> M.R. Calcaterra, *Introduzione al pragmatismo americano*, Laterza, Roma-Bari, 1997. D. De Salvo, *Il pragmatismo strumentalistico di John Dewey*, in *Quaderni di Intercultura*, Anno IV, 2012, pp. 1-6.

<sup>247</sup> Dewey J., *Democrazia e educazione*, op. cit., pp. 344-346.

<sup>248</sup> D.E. Giles, J. Eyler, *The theoretical roots of service-learning in John Dewey*, op. cit., p.80.

avere un movente sociale: «Quando lo studio viene prospettato come iniziativa implicante mutui scambi, la componente sociale diviene parte viva del processo di apprendimento»<sup>249</sup>. Il *Service Learning* risponde a questa esigenza, poiché mette gli studenti in relazione con la comunità, facendo sì che l'apprendimento avvenga attraverso l'azione sociale e il servizio. Attraverso il SL, gli studenti non sono solo destinatari passivi del sapere, ma diventano attori attivi all'interno della comunità, contribuendo al benessere collettivo.

Infine, la visione di Dewey della democrazia e della comunità è centrale per il *Service Learning*. In *The Public and its Problems*<sup>250</sup> (1927), il *Service Learning* abbraccia pienamente questa visione, mirando a ricostruire il tessuto comunitario e a promuovere una cittadinanza attiva attraverso il coinvolgimento diretto degli studenti in progetti di servizio che rispondono ai bisogni della comunità.

Egli sostiene che la scuola ha un ruolo fondamentale nella ricostruzione della comunità e nella promozione di una democrazia autentica, poiché «la scuola stessa deve essere una vita di comunità»<sup>251</sup>.

Attraverso il *Service Learning*, si ricrea quello spazio di partecipazione e dialogo che Dewey considerava essenziale per la sopravvivenza e la prosperità di una democrazia autentica, consentendo agli studenti di sentirsi membri attivi e responsabili della comunità.

Questa esperienza di democrazia partecipativa è fondamentale non solo per lo sviluppo delle competenze sociali e civiche degli studenti, ma anche per la costruzione di una società più coesa e solidale. Il *Service Learning*, in linea con le riflessioni di Dewey, trasforma l'educazione in uno strumento di rinnovamento sociale, creando un collegamento diretto tra il processo educativo e il miglioramento della comunità, e rafforzando quei legami sociali che Dewey riteneva cruciali per affrontare la crisi democratica del suo tempo.

---

<sup>249</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, op. cit., p. 359.

<sup>250</sup> J. Dewey, *The Public and Its Problems*, Henry Holt and Company, New York, 1927.

<sup>251</sup> Dewey J., *Democrazia e educazione*, op. cit., p. 419.

### 3.3 Service Learning e l'approccio critico della pedagogia di Freire

Paulo Freire è una figura centrale nel panorama pedagogico del XX secolo, non solo per le sue intuizioni educative, ma anche per la sua visione profondamente umanista e politica dell'educazione. Egli concepisce l'educazione come uno strumento di liberazione, in grado di trasformare non solo gli individui, ma anche la società. La sua filosofia educativa si oppone radicalmente a una visione passiva e trasmissiva del sapere, che definisce «educazione bancaria».

In questo modello, l'insegnante è visto come l'unico detentore del sapere, mentre gli studenti vengono considerati semplici destinatari vuoti, pronti a essere riempiti di nozioni. Freire critica duramente questo approccio tradizionale, poiché riduce l'educazione a un processo meccanico di trasmissione unidirezionale, che non lascia spazio allo sviluppo della coscienza critica, né alla partecipazione attiva degli studenti. In tale contesto, l'insegnante non si impegna in un dialogo autentico con gli alunni, ma si limita a trasmettere informazioni, che questi ultimi ricevono passivamente, memorizzano e ripetono senza una reale comprensione o riflessione critica: «Invece di comunicarsi, l'educatore fa 'comunicati' e depositi che gli studenti ricevono pazientemente, imparano a memoria e ripetono. Ecco l'educazione depositaria in cui l'unico margine di azione che si offre agli educandi è ricevere i depositi, conservarli e metterli in archivio»<sup>252</sup>.

Questa visione depotenzia gli studenti, confinandoli in un ruolo passivo che aliena la loro capacità di pensare criticamente e agire sulla realtà. L'educazione diventa così un atto di conservazione dello status quo e non di emancipazione.

In alternativa, Freire propone una concezione problematizzante dell'educazione, che si fonda su una relazione dialogica tra educatore e educandi. In questo modello, l'insegnamento non è un atto di trasmissione di conoscenze precostituite, ma un processo di scoperta condivisa, in cui gli studenti sono soggetti attivi e partecipanti. L'educazione problematizzante è strettamente legata al concetto di «coscientizzazione», che Freire definisce come la capacità di prendere coscienza della realtà storica e sociale per trasformarla. «L'educazione problematizzante diventa così uno sforzo permanente

---

<sup>252</sup> P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*, E.G.A., Torino, 2014, p. 58.

attraverso cui gli uomini percepiscono criticamente come sono in divenire nel mondo, con cui e in cui si trovano»<sup>253</sup>.

Questa riflessione si inserisce in un contesto più ampio di pensiero politico e sociale, dove l'educazione è vista non solo come un mezzo per conoscenza, ma come uno strumento potente per la liberazione degli oppressi. Egli concepisce l'educazione come un processo trasformativo che può rompere le catene dell'oppressione, consentendo agli individui di prendere coscienza della loro condizione e di agire per cambiarla. In questo senso, l'educazione diventa un veicolo di emancipazione sociale e politica, capace di promuovere la giustizia e l'uguaglianza, e di dare voce a chi è storicamente emarginato. Per Freire, l'educazione non può essere neutrale: essa è sempre un atto politico, nel senso che è o uno strumento di oppressione o un mezzo di liberazione. La pedagogia dell'oppressore mira a preservare le disuguaglianze esistenti, mentre la pedagogia dell'oppresso ha l'obiettivo di rendere gli individui agenti di cambiamento, capaci di agire sulla realtà per trasformarla. «Nessuno educa nessuno, ma ci si educa insieme attraverso la mediazione del mondo».

L'eredità di Paulo Freire è evidente oggi in numerose pratiche educative innovative, tra cui il *Service Learning*, che rappresenta un'evoluzione coerente delle sue intuizioni pedagogiche. Questo approccio educativo, sviluppatosi negli Stati Uniti negli anni '60, è oggi diffuso a livello globale e si distingue per la sua capacità di coniugare l'apprendimento scolastico con un servizio concreto e significativo a favore della comunità; riflette pienamente l'idea freiriana di un'educazione trasformativa e dialogica, in cui studenti e comunità collaborano per risolvere problemi reali. «Il Service-Learning si fonda su un tipo di relazione educativa che può essere letta, in particolare, su due livelli, corrispondenti alle sue caratteristiche programmatiche: il livello personale legato alle caratteristiche peculiari e distintive del soggetto (protagonismo giovanile e riflessione critica) e il livello sociale»<sup>254</sup>.

Nel *Service Learning*, gli studenti partecipano attivamente alla vita della comunità, applicando ciò che apprendono a scuola per contribuire al miglioramento del contesto

---

<sup>253</sup> P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Arnoldo Mondadori Editore S.p.A., Milano, 1973, p. 72.

<sup>254</sup> V. Damiani, *Cittadinanza e Identità. Educazione alla cittadinanza globale e identità multiple in studenti di terza media*, Anicia, Roma, 2016, p. 29.

sociale in cui vivono. Questo approccio supera il modello tradizionale di apprendimento passivo, portando gli studenti a riflettere criticamente sulla realtà e a prendere coscienza del proprio ruolo attivo nella società.

Il Service-Learning, come Freire auspicava, valorizza il protagonismo giovanile, stimolando una partecipazione attiva degli studenti in tutte le fasi del processo educativo, dalla rilevazione dei bisogni della comunità, alla pianificazione e realizzazione delle attività, fino alla riflessione critica sull'esperienza vissuta. «Questa esigenza implica la ricerca di un coinvolgimento molto forte dello studente, che miri a farlo diventare autonomo nella gestione dei suoi processi di apprendimento, capace di riflettere sulle proprie azioni»<sup>255</sup>.

Questo approccio pedagogico va oltre il semplice volontariato o il servizio alla comunità: è un vero e proprio strumento di apprendimento che favorisce lo sviluppo integrale dell'individuo. L'integrazione tra apprendimento e servizio non è un'aggiunta al curriculum scolastico, ma è parte integrante del percorso educativo, che si propone di «curvare l'apprendimento verso il servizio alla comunità»<sup>256</sup>. La riflessione critica è il cuore del Service-Learning, in quanto consente agli studenti di trasformare l'esperienza pratica in apprendimento significativo, permettendo di collegare l'azione con la teoria e di elaborare una comprensione più profonda della realtà.

«La riflessione è il fattore che trasforma un'esperienza interessante e impegnata in qualcosa che influisce decisamente sull'apprendimento e sullo sviluppo degli studenti»<sup>257</sup>. Questa riflessione non è solo individuale, ma avviene anche in gruppo, attraverso il dialogo e il confronto. Il *Service Learning*, con il suo legame diretto con la realtà sociale, rappresenta uno strumento educativo in grado di rispondere alle sfide contemporanee e di formare cittadini consapevoli e attivi, che nell'ottica di Paulo Freire, non può essere ridotta a un accumulo di nozioni, ma deve essere un processo di crescita,

---

<sup>255</sup> I. Fiorin (a cura di), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service-Learning*, Mondadori Università, Milano, 2016, p. 48.

<sup>256</sup> I. Fiorin, *La sfida dell'insegnamento*, op. cit.

<sup>257</sup> A. Furco, *La reflexión sobre la práctica, un componente vital de las experiencias de aprendizaje-servicio*, in *Actas del XII Seminario Internacional de Aprendizaje-Servicio Solidario*, 2009, pp. 27 ss., disponibile su [www.clayss.org](http://www.clayss.org).

che aiuti gli individui a diventare soggetti della propria storia e a contribuire alla costruzione di una società più giusta.

### **3.4 Educare al cambiamento: l'approccio interculturale nel *Service Learning***

Come illustrato nei primi due capitoli, l'intreccio delle culture e la convivenza nello stesso territorio, attraverso uno spazio di esperienza condiviso, non sono il risultato di una deliberata interazione, piuttosto l'effetto di trasformazioni epocali e dei progressi nelle tecnologie della comunicazione, ove la condivisione delle esperienze e l'arricchimento del significato implicano lo sviluppo di una competenza cosmopolitica essenziale per la comunicazione sociale e per il sostentamento della democrazia. Come sottolineava Dewey<sup>258</sup>, la democrazia non è semplicemente una struttura formale, ma una "comunità di comunità" che si autodetermina e si auto-legifera, dove l'educazione si rivela essere il mezzo primario per il suo sviluppo continuo. Egli affermava che:

«Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività. Questi punti di contatto più numerosi e più svariati denotano una maggiore diversità degli stimoli cui deve rispondere un individuo e per conseguenza stimolano il variare della sua azione».

Tuttavia, i benefici intellettuali e culturali derivanti dalla condizione di coabitare il mondo devono essere perseguiti con consapevolezza e intenzionalità, soprattutto in ambito pedagogico, in quanto l'interazione interculturale non costituisce esclusivamente una strategia per favorire la convivenza pacifica, pur essendo cruciale, ma anche il modo attraverso cui ciascuno allarga, approfondisce e arricchisce il proprio repertorio di significati, ampliando la capacità di dare senso al mondo e all'altro.

---

<sup>258</sup> J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, Editori Riuniti, Roma, 2000.

In tale contesto, l'educazione interculturale non deve essere considerata soltanto come un meccanismo difensivo contro i conflitti culturali, bensì come impegno fondamentale per colmare il divario tra un mondo cosmopolita e una mentalità che, se non formata da una prospettiva aperta, rischia di rimanere limitata.

Cruciale risulta quindi il ruolo dell'educazione quale catalizzatore per la costruzione di una democrazia solida e inclusiva.

Oltre alla famiglia, che rappresenta la prima agenzia educativa, l'importante compito di educare alla democrazia e alla cittadinanza globale spetta alla scuola. La stessa, quale luogo privilegiato in cui si costruiscono le competenze necessarie per la partecipazione attiva e consapevole alla vita democratica, deve essere concepita, secondo Dewey, come un processo sociale continuo che permette agli individui di sviluppare le loro capacità critiche e di partecipare attivamente alla società. Dal canto suo Nussbaum<sup>259</sup> sostiene che un'educazione orientata alla cittadinanza globale deve promuovere la comprensione interculturale e il rispetto delle differenze, elementi essenziali per una democrazia inclusiva e pluralista. Per Cambi<sup>260</sup> l'identità non deve essere annullata, ma posta in discussione come prospettiva aperta per promuovere una visione critica e dinamica delle culture. Di Giacinto<sup>261</sup>, in relazione a ciò, ritiene che "comprendere il punto di vista dell'altro significa sapersi decentrare rispetto al proprio schema di riferimento", adattando i propri modelli di pensiero ai contesti mutabili. Per Pinto Minerva<sup>262</sup>, la creazione di condizioni per un autentico dialogo tra le culture richiede un pensiero migrante e dinamico, capace di superare posizioni dogmatiche e stereotipate. Tale pensiero plurale e dialogico sostiene principi di solidarietà, rispetto reciproco, confronto e cooperazione, fondamentali per una società democratica inclusiva e multiculturalmente aperta.

La prospettiva della decostruzione delle rappresentazioni sociali, i pregiudizi e le false credenze che condizionano i rapporti sociali, congiuntamente alla promozione della capacità di decentrare il proprio punto di vista, rappresentano per la scuola una risposta efficace alle sfide dell'educazione interculturale, che deve intervenire nella dialettica

---

<sup>259</sup> M.C. Nussbaum, *Not for Profit*, op. cit.

<sup>260</sup> F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Carocci, Roma, 2001.

<sup>261</sup> A. Di Giacinto, *Comprendere l'altro*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

<sup>262</sup> F. Pinto Minerva, *Educazione interculturale: modelli e percorsi*, Armando Editore, Roma, 2002.

identità/alterità per prevenire etnocentrismi aggressivi, favorire lo sviluppo equilibrato di individui pronti ad affrontare un mondo in rapida evoluzione e ibridazione culturale.

La scuola assume quindi un ruolo centrale facilitando il dialogo, l'incontro e la trasmissione di conoscenze critiche e multiculturali, promuovendo una pedagogia dell'ascolto e dello scambio tra simboli, identità e memorie collettive, favorendo lo sviluppo di una mentalità cosmopolita, concentrandosi sulla costruzione di uno spazio cognitivo e affettivo di confronto e incontro.

Una delle sfide più significative nella formazione è ricercare un equilibrio tra lo spazio universale e quello individuale, puntando a un'educazione che valorizzi l'umano e ne sviluppi le potenzialità. Formare un'identità equilibrata risulta urgente, poiché le rapide trasformazioni sociali spesso precedono la capacità degli individui di adattarsi, rischiando di definire l'identità più attraverso la differenziazione che l'integrazione comunitaria. In questo contesto, Milan<sup>263</sup> sottolinea che «L'educazione non può essere attività casuale, improvvisata, estemporanea, altrimenti si ridurrebbe a un agire del tutto dipendente dal flusso incontrollabile degli eventi, da un determinismo che non concede spazi alla progettualità autentica, al miglioramento».

Un approccio pedagogico particolarmente significativo, sperimentato da alcune scuole nell'ambito del sistema scolastico italiano, come evidenziato dal MIUR nel documento "Una via italiana per il *Service Learning*" (2018) e da Indire nel rapporto "Dentro e fuori la scuola" (2022), è il *Service Learning (SL)*. Questo approccio pedagogico favorisce una scuola aperta e in costante dialogo con il contesto sociale, stimolando negli studenti non solo l'acquisizione di conoscenze teoriche, ma anche lo sviluppo di valori, abilità e atteggiamenti che rafforzano l'impegno civico e l'*empowerment* personale. Come osservato da Furco<sup>264</sup>, il *Service Learning* pone al centro la relazione e l'incontro con gli altri, promuovendo un'interazione significativa tra studenti e comunità.

Si distingue, inoltre, per la sua forte intenzionalità pedagogica nel promuovere uno sviluppo completo della persona, che va oltre la semplice istruzione per abbracciare una visione olistica dell'educazione.

---

<sup>263</sup> G. Milan, *Alla scoperta di Paulo Freire nella pedagogia attuale*, CLEUP, Padova, 2006.

<sup>264</sup> A. Furco, *Service Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*, Corporation for National Service, Washington, DC, 1996.

Nel *Service Learning*, l'essere umano è visto come una "coscienza intenzionale", sempre in relazione con sé stesso e con il mondo circostante, orientato a conferire intenzionalità alle proprie azioni e relazioni. Questo è un elemento fondamentale per un progetto educativo che non si limita al miglioramento della realtà, ma sostiene un'utopia pedagogica capace di ispirare e guidare l'azione e il pensiero delle persone. Come affermato da Milan<sup>265</sup>, questa visione è rilevante per la pedagogia contemporanea, poiché contribuisce a delineare una prospettiva che non si riduce alla semplice trasmissione di saperi, ma si pone l'obiettivo di formare individui consapevoli, attivi e responsabili, impegnati nella costruzione di una società più giusta e solidale.

L'approccio pedagogico del *Service Learning* permette alla scuola di superare la sua tradizionale chiusura come custode del sapere, invitando gli studenti a porre a beneficio della comunità quanto appreso durante le lezioni, avvalendosi di un atteggiamento di responsabilità e cura verso se stessi, gli altri e l'ambiente<sup>266</sup>. Tale approccio non solo migliora il contesto in cui la scuola opera, ma arricchisce anche l'apprendimento degli studenti, conferendo un valore aggiunto alla loro formazione; rappresenta una risorsa pedagogica per rispondere positivamente a una serie di istanze quali il protagonismo degli studenti, il collegamento tra teoria e prassi, tra scuola e vita; promuove la riflessione critica, il processo di apprendimento come ricerca permanente, nonché l'utilizzo della conoscenza come mezzo per migliorare la realtà individuale e collettiva; sostiene il rinnovamento e la riconfigurazione di modalità, spazi e tempi dell'apprendere<sup>267</sup>. Incoraggia, inoltre, gli studenti a padroneggiare nuovi linguaggi, rappresentati dalle esigenze dei più vulnerabili, degli emarginati e delle esclusioni, promuovendo in loro la cura del mondo. Non è sufficiente convivere nella società, ma è necessario costruirla continuamente insieme.

Notoriamente, la scuola è istituzione chiave, luogo dove si educa e si sviluppa la cittadinanza globale, si costruiscono presupposti di resilienza individuale e di sistema. Il

---

<sup>265</sup> G. Milan, *Alla scoperta di Paulo Freire nella pedagogia attuale*, 2019. <https://notedipastoralegiovanile.it/pastorale-giovanile/percorsi-istituzionali/famiglia-ed-educazione/alla-scoperta-di-paulo-freire-nella-pedagogia-attuale>

<sup>266</sup> G. Orlandini, S. Colazzo, M. Lotti, *Il Service Learning e le nuove sfide dell'educazione*, Le Monnier, Firenze, 2020.

<sup>267</sup> Indire, *Dentro e fuori la scuola*, Avanguardie Educative, 2022.

perseguimento di un'istruzione equa, di qualità e inclusiva non è però sufficiente a innescare il cambiamento del Paese se non si modifica l'approccio sociale e culturale passando dalla centralità dell'“Io” al “Noi”.

Un approccio educativo che può favorire la trasformazione individuale e sociale accompagnando il cambiamento verso un nuovo umanesimo è la proposta pedagogica dell'*Intercultural Service Learning* che, oltre a incoraggiare l'acquisizione degli obiettivi di competenza previsti dai diversi percorsi di studio curricolari, essere orientato alla ricerca, focalizzato sulle competenze, interdisciplinare, orientato all'apprendimento significativo, collaborativo, partecipato, responsabilizzante e trasformativo, promuovere la condivisione di valori comuni e la costruzione di comunità all'interno delle scuole<sup>268</sup>, ha quale peculiarità quella di generare relazioni e azioni che consentono ai diversi soggetti coinvolti di praticare l'apprendimento del vivere insieme<sup>269</sup>, superando un approccio individualistico e recuperando una dimensione comunitaria<sup>270</sup>.

L'approccio dell'*Intercultural Service Learning* (ISL) si presenta come una risposta significativa alle sfide dell'educazione contemporanea promuovendo la cittadinanza globale e la consapevolezza interculturale; integra in modo mirato l'interazione e il dialogo interculturale, affrontando la necessità di sviluppare competenze cosmopolitiche che facilitino la comunicazione sociale e contribuiscano al sostegno della democrazia.

Nel contesto dell'ISL, l'educazione non è solo un mezzo per favorire la coesistenza pacifica, ma diventa uno strumento per l'arricchimento del repertorio di significati personali, ampliando la capacità di interpretare il mondo e di relazionarsi con gli altri in maniera autentica. La partecipazione degli studenti a progetti di ISL implica l'impegno in attività che rispondono a bisogni reali della comunità, rafforzando il senso di responsabilità e la comprensione profonda delle dinamiche culturali. Attraverso queste esperienze, gli studenti non solo sviluppano competenze di tipo curriculare e civiche, ma apprendono anche a considerare le diversità culturali come una risorsa per il loro percorso personale e comunitario.

---

<sup>268</sup> T.R. Sergiovanni, *Building Community in Schools*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000, p. 50.

<sup>269</sup> M.N. Tapia, *Educazione e solidarietà*, op. cit.

<sup>270</sup> L. Mortari, *La pratica della ricerca educativa*, Carocci, Roma, 2017, p. 35.

Tale approccio pedagogico incoraggia una riflessione critica sulle esperienze di servizio, stimolando l'empatia e il decentramento del proprio punto di vista. La riflessione e l'interazione costante con contesti culturali differenti permettono agli studenti di superare posizioni stereotipate e di sviluppare una visione più inclusiva e rispettosa delle diversità. In questo modo, l'*Intercultural Service Learning* (ISL) diventa un mezzo per formare un'identità equilibrata, capace di integrare il proprio essere in un contesto più ampio e complesso, promuovendo al contempo una visione critica e dinamica delle culture; offre uno spazio di sperimentazione sociale, dove le barriere culturali possono essere superate e dove l'apprendimento significativo è profondamente legato alle esperienze di servizio e alla collaborazione. L'approccio collaborativo dell'*Intercultural Service Learning* (ISL) consente altresì agli studenti di diventare co-costruttori del proprio sapere, creando un ambiente di apprendimento che non è solo orientato alla trasmissione di conoscenze, ma anche all'interazione e al confronto tra culture diverse.

L'*Intercultural Service Learning* (ISL) si propone, dunque, come uno strumento di integrazione tra teoria e pratica, dove l'apprendimento avviene in un contesto di reciprocità e dialogo. Questo approccio pedagogico permette di superare le barriere culturali e promuovere una visione globale, in cui gli studenti diventano protagonisti attivi nel processo di costruzione di una società più equa e inclusiva. In tal senso, l'educazione interculturale non è solo un meccanismo per favorire la coesistenza pacifica, ma diventa il motore per il cambiamento sociale, sviluppando negli studenti una coscienza critica e una responsabilità sociale che va oltre la semplice acquisizione di conoscenze.

In questo modo, si formano non solo cittadini consapevoli e attivi, ma si contribuisce anche alla costruzione di una comunità globale, in cui il rispetto delle differenze e la solidarietà diventano fondamentali per una convivenza democratica, pacifica e inclusiva; si promuove altresì, la creazione di un tessuto sociale fondato su valori condivisi, essenziale per affrontare le sfide della globalizzazione e per sostenere una società più equa e giusta.

### **3.5 Prospettive future: il potenziale trasformativo del *Digital & Intercultural Service Learning* per un'educazione alla cittadinanza globale**

L'integrazione del digitale nell'educazione interculturale e nel *Service Learning* è fortemente supportata dalle politiche educative italiane, che riconoscono il ruolo cruciale delle tecnologie digitali nel favorire l'innovazione didattica e l'inclusione. In questo contesto, il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)<sup>271</sup>, introdotto dalla Legge 107/2015<sup>272</sup>, costituisce il quadro normativo di riferimento per la trasformazione digitale delle scuole italiane. Lo stesso, oltre a sottolineare l'importanza di integrare il digitale nei percorsi di apprendimento per sviluppare competenze trasversali e rendere la scuola un luogo di innovazione continua, capace di rispondere alle sfide globali, valorizza la tecnologia come strumento chiave per promuovere nuove forme di apprendimento, incluse quelle esperienziali e interculturali promosse dal *Service Learning*. Uno degli obiettivi principali del PNSD è promuovere una "cittadinanza digitale" consapevole, preparando gli studenti a utilizzare le tecnologie in modo critico e responsabile, creando spazi di partecipazione attiva e favorendo esperienze interculturali significative, in linea con i principi del *Service Learning*.

In questo senso, il Decreto Ministeriale<sup>273</sup> n. 110/2016 relativo alle competenze digitali e all'innovazione educativa rafforza questa visione, sottolineando come "l'educazione digitale rappresenta una componente imprescindibile del curriculum scolastico" e incoraggiando lo sviluppo di progetti che sfruttino le tecnologie per potenziare l'apprendimento attivo e il coinvolgimento degli studenti in attività pratiche e collaborative, compresi percorsi di cittadinanza.

Tale quadro normativo supporta l'idea che l'educazione digitale possa fungere da catalizzatore per l'ampliamento dell'educazione interculturale, promuovendo una didattica più inclusiva e orientata alla dimensione globale. L'integrazione delle tecnologie digitali offre agli studenti la possibilità di connettersi con comunità esterne, partecipare a progetti collaborativi e vivere esperienze di apprendimento che promuovono lo sviluppo

---

<sup>271</sup> <https://scuoladigitale.istruzione.it/>

<sup>272</sup> <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/s>

<sup>273</sup> MIUR, *Decreto Ministeriale n. 110/2016 sulle competenze digitali*, Roma, 2016, p. 3.

della responsabilità sociale, dell'inclusione e della capacità di interagire in un mondo sempre più interconnesso.<sup>274</sup>

In particolare, l'uso del digitale all'interno delle esperienze di *Service Learning* facilita la creazione di spazi di dialogo globale, consentendo agli studenti di partecipare a progetti interculturali che superano i confini geografici, rende possibile l'interazione con comunità diverse, amplificando la portata delle esperienze interculturali e offrendo un'educazione globale, accessibile e inclusiva<sup>275</sup>.

Il digitale, inoltre, consente di documentare, riflettere e condividere l'esperienza del *Service Learning*, creando una rete di scambio di pratiche e idee in tempo reale. Documentare le attività di *Service Learning* attraverso video, blog, e portfolio digitali non solo aiuta a valorizzare le esperienze degli studenti, ma consente anche di ampliare l'impatto educativo delle attività stesse, fornendo spunti di riflessione e best practices per altri contesti scolastici e comunitari<sup>276</sup>.

Il digitale, quindi, non solo come strumento per accedere e ampliare conoscenze attraverso nuove risorse, ma quale dispositivo che potenzia le capacità relazionali e interculturali degli studenti. Esso consente loro di vivere esperienze di cittadinanza attiva a livello globale, facilitando la creazione di rete di collaborazione tra scuole di diversi Paesi, promuovendo progetti comuni e favorendo lo sviluppo di empatia interculturale attraverso lo scambio diretto di esperienze e idee. In tal modo il digitale permette di superare le barriere fisiche e culturali, offrendo agli studenti opportunità di apprendimento che li preparano a interagire in una società sempre più globalizzata e interconnessa.<sup>277</sup>

Di conseguenza, il *Service Learning* si arricchisce di nuove potenzialità e sfide che, se ben orientate, possono stimolare negli studenti una maggiore consapevolezza del proprio ruolo come cittadini globali e una competenza interculturale capace di promuovere una società più inclusiva.

---

<sup>274</sup> Indire, *Dentro e fuori la scuola: esperienze di innovazione educativa*, Firenze, 2022, pp. 45, 78.

<sup>275</sup> I. Fiorin, *La sfida dell'insegnamento*, op. cit.

<sup>276</sup> S. Mortari, *Ricerca e formazione. Prospettive di pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2017, p. 35.

<sup>277</sup> M. N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, op. cit.

La capacità di riflettere criticamente su ciò che si vive e di relazionarsi con l'altro, valorizzando la diversità, è parte integrante del processo educativo che il *Service Learning* promuove e, l'uso del digitale, non fa che amplificarne la portata e l'efficacia, rendendo il processo di apprendimento più dinamico e accessibile<sup>278</sup>.

Il *Framework for the 21st Century Learning*<sup>279</sup> sottolinea ulteriormente l'importanza di fornire agli studenti competenze chiave per affrontare le sfide del mondo contemporaneo. Queste includono la capacità di pensiero critico, la comunicazione efficace, la collaborazione e la creatività, insieme alle competenze digitali e interculturali che consentono loro di navigare e partecipare attivamente in una società sempre più globalizzata e tecnologicamente avanzata, offrendo loro l'opportunità di costruire ponti tra culture e contesti diversi, stimolando la comprensione, il rispetto reciproco e la co-costruzione di significati condivisi preparandoli a diventare cittadini globali consapevoli e responsabili.

Il digitale, attraverso piattaforme di e-learning, webinar, forum e strumenti di comunicazione online, funge da amplificatore delle opportunità di azione, creando contesti di apprendimento che superano i limiti fisici della scuola, favorendo il coinvolgimento attivo e consapevole degli studenti in progetti di trasformazione sociale, offrendo loro gli strumenti per agire in modo concreto su questioni di rilevanza globale. Il connubio tra *Service Learning*, digitale e intercultura si configura, quindi, come un potente strumento pedagogico atto a formare cittadini globali capaci di interagire efficacemente in una società complessa e multiforme, preparati a contribuire al miglioramento della realtà sociale attraverso un uso consapevole e critico delle tecnologie. In questo processo, il ruolo del docente si trasforma, diventando facilitatore del dialogo interculturale e promotore della riflessione critica, in grado di stimolare negli studenti una partecipazione attiva e consapevole alla costruzione di un futuro comune<sup>280</sup>.

---

<sup>278</sup> T. Sergiovanni, *Building Community in Schools*, op. cit., p. 123.

<sup>279</sup> [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf)

<sup>280</sup> L. Lotti, *Progettare il Service Learning nella scuola italiana*, Franco Angeli, Milano, 2020, p. 33.

## CAPITOLO IV

### IL DISEGNO DELLA RICERCA

#### 4.1 Individuazione del problema e domande di ricerca

In un contesto globale, caratterizzato da una marcata diversità culturale, le azioni degli individui sono interdipendenti e la terra è il palcoscenico accessibile, senza limiti di tempo e spazio, dove ognuno può esprimere, proporre o imporre il proprio contributo. Ogni soggetto, persona o istituzione, interviene nella ridefinizione del sistema con espressioni culturali, sociali, antropologiche, con esigenze personali, dove mondo e uomo sono parti di un tutto organico in relazione continua. In tale contesto l'etica della responsabilità deve considerare questa «comunanza» quale tensione dell'uomo ad «assumere la cittadinanza terrestre» quale «nostra comunità di destino» [...] dove l'uomo non può «più dominare la Terra, ma curare la Terra malata, abitarla, ripararla, coltivarla»<sup>281</sup>.

Una delle sfide più ambiziose del nostro tempo, in cui le parole d'ordine sembrano essere pluralità e diversità, consiste nel passare dalla formazione di menti monoculturali a menti multiculturali. Secondo Morin<sup>282</sup>, è questa una vera e propria «emergenza educativa». Infatti, per quanto l'educazione moderna fornisca strumenti per vivere in società, avochi a sé elementi di cultura generale, si dedichi a impartire un'educazione anche professionale, mostra di essere poco incline ad educare al rispetto della diversità e alla solidarietà. Dinanzi a questo scenario, la scuola è chiamata a una grande responsabilità: accompagnare la crescita dei più piccoli e dei giovani, coltivando risorse e strumenti che li supportino come futuri cittadini globali. Questo compito è reso arduo dalle pressioni politiche e sociali che tendono a imporre un modello scolastico «tecnocratico», rischiando di smarrire il senso delle sue finalità educative<sup>283</sup>.

In tal senso, appare evidente quanto sia rilevante investire sull'educazione di un Essere Umano «multialfabeta»<sup>284</sup>, capace di orientarsi nella prospettiva di un *lifelong learner*,

---

<sup>281</sup> E. Morin, AB Kern, *Terra-Patria*, op. cit., p. 191.

<sup>282</sup> E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.

<sup>283</sup> D. Bruzzone, P. Triani, M. Dallari, E. Bottero, R. Farné, M. Tarozzi, *Ripartire dalla scuola*, in *Encyclopaideia*, vol. 25, n. 59, 2021, pp. I-IV.

<sup>284</sup> U. Margiotta, *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Carocci, Roma, 2015.

per attraversare con fecondità luoghi interculturali sempre più interconnessi, sviluppando solide relazioni di coesione sociale e culturale, avendo cura di sé e dell'altro in una prospettiva co-partecipata.

A tal fine, è importante rivolgere lo sguardo a un tipo di scuola che lavora per educarsi a educare a «partecipare con gli altri alla vita della città, facendo esperienza, mediante l'interazione di quella comune cittadinanza che è prima di tutto umana»<sup>285</sup>.

Le soluzioni a questa “emergenza educativa” possono assumere diverse forme; non esiste una singola risposta. Un possibile approccio potrebbe essere il dualismo che sottolinea l'importanza di un equilibrio tra «riflessione teorica e azione pratica», come proposto da Schön<sup>286</sup>. Egli propone che la ricerca nel campo delle scienze umane non debba limitarsi a una mera osservazione distaccata, ma debba coinvolgere un processo di riflessione continua, in cui il ricercatore diventa un «professionista riflessivo», capace di apprendere dalle proprie azioni e di adattare costantemente la teoria alla pratica. Questo approccio si collega alla visione di Richard Rorty<sup>287</sup>, il quale afferma che la ricerca dovrebbe mirare non tanto a una verità assoluta, quanto a una «verità di solidarietà», il cui concetto è radicato nel dialogo e nell'accordo tra i membri di una comunità, piuttosto che nella corrispondenza oggettiva con la realtà. In questo senso, la ricerca umanistica deve non solo essere rigorosa dal punto di vista metodologico, ma anche rilevante nel promuovere il «benessere collettivo» e rafforzare la «solidarietà» all'interno delle comunità.

Tale concetto è superato dalla prospettiva «pragmatista» della ricerca, teorizzata da Mortari<sup>288</sup>, la quale sostiene che è essenziale «partire da domande di ricerca generate dall'analisi di problemi veri» e «ripensare eticamente il lavoro della ricerca come lavoro al servizio del bene comune».

È in direzione di quest'ultima soluzione, che apre sul piano metodologico alla ricerca-azione, che si colloca il presente contributo, il cui *framework* di riferimento non può che

---

<sup>285</sup> M. Cestaro, *Genitori "di seconda generazione", op. cit.*

<sup>286</sup> D. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

<sup>287</sup> R. Rorty, *Scritti filosofici*, Laterza, Roma-Bari, 1994, p. 29.

<sup>288</sup> L. Mortari (a cura di), *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*, Mondadori, Milano, 2013, p. 3.

essere pedagogico, con al centro l'idea di educabilità quale chiave di lettura<sup>289</sup>, ove l'impianto epistemologico assume la prospettiva interculturale e l'intenzionalità educativa è suo vettore focale.

Questo quadro di riferimento suggerisce i seguenti principali interrogativi di ricerca:

- Quale approccio pedagogico utilizzare per la promozione di un nuovo umanesimo?
- Come può il digitale favorire l'apprendimento e l'educazione dei giovani ad un nuovo umanesimo?
- Qual è il ruolo della pedagogia interculturale?

Nel tentativo di fornire delle risposte a tali interrogativi, si è reso necessario comprendere in prima istanza, attraverso una ricerca e uno studio mirato, quale potesse essere in Italia, e non solo, un approccio pedagogico che non ricalcasse quanto già ampiamente attuato nelle nostre classi e che attualmente appare insufficiente per formare un Uomo Nuovo attento all'Altro. La sfida presuppone una riforma epistemologica del sistema formativo che deve adeguarsi alla nuova configurazione assunta dalla società negli ultimi decenni, supportando la comunicazione e la contaminazione reciproca tra culture diverse, la capacità di apprendere ad apprendere e di gestire il legame fra appartenenze locali e globali al fine di educare a nuove forme di cittadinanza che si collocano ben oltre i confini dello stato nazionale<sup>290</sup>.

#### **4.2 Questioni metodologiche: la valenza della Ricerca-Azione nei contesti interculturali**

La ricerca-azione affonda le sue radici nella teoria dell'*Action-research* di Kurt Lewin, sviluppata negli anni '40 nel campo delle scienze sociali, in particolare in relazione ai problemi delle minoranze etniche. Lewin, psicologo di comunità, elaborò una

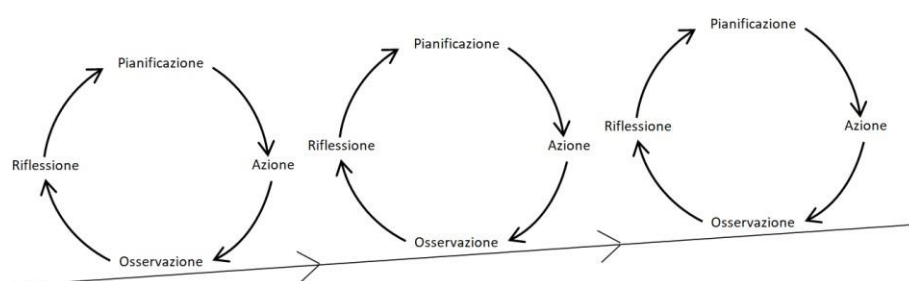
---

<sup>289</sup> G. Dalle Fratte, *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*, Armando, Roma, 2004. C. Nanni, *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*, LAS, Roma, 2002. C. Scurati, *Realtà umana e cultura formativa*, La Scuola, Brescia, 1999.

<sup>290</sup> Secondo Antonella Cagnolati, nella società attuale, costruita sulle interrelazioni generate dai flussi migratori, al fine di inaugurare un nuovo modo di «fare storia» e di rileggere il passato enfatizzando il rilevante contributo che ogni cultura e popolazione ha fornito al mondo attuale, risulta necessario intrecciare un atteggiamento fondato su una visione globale con un approccio interculturale. Cfr. Cagnolati (giugno 2010).

metodologia volta a creare un modello di ricerca capace di modificare e migliorare i sistemi sociali e le situazioni reali, coinvolgendo direttamente i soggetti interessati, come i lavoratori e le comunità, in processi di cambiamento e trasformazione<sup>291</sup>.

La ricerca-azione è una forma di ricerca sociale che prende avvio da un problema pratico di natura sociale, con l'obiettivo di sviluppare conoscenze utili per affrontare la situazione problematica. Dal punto di vista metodologico, si configura come un processo ciclico e interattivo, articolato in diverse fasi che si susseguono secondo una modalità a spirale: indagine, pianificazione, azione e valutazione<sup>292</sup>, ripetute per più iterazioni.



**Fig. 8 Fasi del ciclo della ricerca azione**

Fonte (adattata da): Cunningham<sup>293</sup>; Kemmis e McTaggart<sup>294</sup>.

La caratteristica circolarità e ricorsività del processo, in cui la valutazione gioca un ruolo centrale sia a livello complessivo sia in ciascuna fase specifica, evidenzia come la ricerca-azione non sia solo un metodo di indagine, ma rappresenti anche una logica di azione orientata agli obiettivi e un mezzo per promuovere e realizzare il cambiamento.

Il processo, descritto come una spirale ciclica, secondo Kemmis<sup>295</sup>, si sviluppa attraverso diverse fasi: dall'identificazione di un'idea alla ricognizione del contesto, seguite dalla definizione e attuazione di una prima azione. Successivamente, si procede con la

<sup>291</sup> E. Nigris, *La ricerca-azione nella scuola: percorsi, strumenti, esperienze*, Carocci, Roma, 1998.

<sup>292</sup> K. Lewin, *Action research and minority problems*, in Lewin, G. W. (a cura di), *Resolving Social Conflict*, Harper & Row, New York, 1948.

<sup>293</sup> B. Cunningham, *Action Research: Toward a Procedural Model*, Harper & Row, New York, 1976.

<sup>294</sup> S. Kemmis, R. McTaggart, *Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere*, Sage, London, 2000.

<sup>295</sup> S. Kemmis, *Action Research and the Politics of Reflection*, in *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1981.

valutazione, la revisione del piano e l'avvio di nuove fasi di azione e riflessione. La peculiarità di questo approccio risiede nel coinvolgimento attivo dei partecipanti, che assumono un ruolo centrale in ogni fase, diventando protagonisti del processo di miglioramento e cambiamento.

Nel corso degli anni, varie teorizzazioni hanno arricchito e diversificato il modello, mantenendo però come scopo principale quello di colmare il divario tra teoria e pratica. Come sottolineato da Rapaport<sup>296</sup>, la ricerca-azione si prefigge di risolvere problemi emergenti, attraverso un processo rigoroso, in un contesto specifico, per mezzo della collaborazione tra ricercatori e soggetti coinvolti, in un quadro etico condiviso. Kemmis & McTaggart<sup>297</sup> la descrivono come un processo che sperimenta idee nella pratica per migliorare l'insegnamento e accrescere la conoscenza, producendo un miglioramento nelle dinamiche di classe e nelle motivazioni educative sottostanti. Cohen & Manion<sup>298</sup> la definiscono quale intervento su piccola scala nel mondo reale, seguito da un'analisi ravvicinata degli effetti, mentre Henry & Kemmis<sup>299</sup> la descrivono come un'indagine auto-riflessiva condotta dai partecipanti con l'obiettivo di migliorare la razionalità e l'equità nelle loro pratiche sociali o educative. Infine, Ebbutt<sup>300</sup> evidenzia l'importanza di uno studio sistematico, il cui scopo è migliorare la prassi educativa attraverso interventi pratici e una riflessione critica sugli effetti prodotti da tali interventi.

L'utilizzo della ricerca-azione nel contesto della formazione interculturale e del miglioramento della scuola è oggi ampiamente riconosciuto<sup>301</sup>. Molte sono le ragioni che spiegano questa proficua integrazione: in primo luogo, la complementarità, seppur non priva di tensioni e contraddizioni, tra le istanze epistemiche e la spinta trasformativa della ricerca, aspetto che potrebbe rivelarsi problematico, in quanto si basa sull'antinomia tra

---

<sup>296</sup> R.N. Rapaport, citato in E. Nigris, *La ricerca-azione nella scuola: percorsi, strumenti, esperienze*, Carocci, Roma, 1998, p. 169.

<sup>297</sup> S. Kemmis, R. McTaggart, *The Action Research Planner*, Deakin University Press, Victoria, 1988.

<sup>298</sup> L. Cohen, L. Manion, *Research Methods in Education*, Croom Helm, Londra, 1984.

<sup>299</sup> M. Henry, S. Kemmis, *Educational Action Research: A Handbook for Practitioners*, Falmer Press, Londra, 1985.

<sup>300</sup> D. Ebbutt, *Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles*, in *Educational Action Research*, 1985.

<sup>301</sup> M. Catarci, M. Fiorucci, *L'educazione interculturale nel contesto europeo: teorie, esperienze, sfide*, Ashgate, Regno Unito, 2015. M. Fiorucci, *La qualità pedagogica della formazione*, in G. Alessandrini (a cura di), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2005. A. Calvani, *Decision Making nell'istruzione. Evidence Based Education e conoscenze sfidanti*, in "ECPS Journal", vol. 3, 2011, pp. 77-99.

ricerca e azione<sup>302</sup>, offrendo interessanti opportunità per coniugare teoria e prassi, congiuntamente alla realizzazione di interventi educativi e didattici autenticamente interculturali; in secondo luogo, il carattere progettuale della ricerca-azione, strettamente legato a quadri teorico-concettuali che si manifesta attraverso la formulazione di ipotesi da mettere alla prova.

La distinzione tra una semplice azione e una ricerca-azione risiede nella presenza di una base teorica solida, un insieme di ipotesi coerenti e un piano metodologico definito<sup>303</sup>. Tale approccio favorisce una riflessione approfondita supportata da un sistema teorico di riferimento, evitando che l'azione si riduca a un fare meccanico e non consapevole<sup>304</sup>; si caratterizza per il suo obiettivo trasformativo, volto a migliorare la pratica educativa e per il suo intento emancipatorio, che in alcuni casi assume anche un valore illuminante<sup>305</sup>; si rileva, altresì, particolarmente interessante da una prospettiva interculturale, poiché favorisce percorsi di apprendimento che coinvolgono attivamente i soggetti, anziché limitarsi a una semplice osservazione esterna e distaccata. Ciò implica che tutti gli attori della vita scolastica sono coinvolti attivamente nel processo di ricerca, valorizzando in tal modo la pluralità di voci e la comunicazione dialogica che caratterizzano le comunità educative.

Grazie a questo approccio collaborativo, la ricerca-azione consente di far emergere risorse e capacità spesso non espresse, contribuendo a costruire una pedagogia inclusiva che riconosce e valorizza la diversità come un'opportunità di crescita per l'intera comunità scolastica, presentandosi come un modello che offre molteplici spunti utili per l'insegnamento e l'organizzazione scolastica, specialmente in contesti multiculturali. Risulta particolarmente efficace in quanto parte dalle situazioni reali, si adatta alle specifiche caratteristiche socioculturali e materiali dei contesti, e viene progettata in collaborazione con coloro che vivono direttamente tali realtà, pur essendo sostenuta al

---

<sup>302</sup> M. Hammersley, *Ricerca-azione: una contraddizione in termini?*, in «Oxford Review of Education», vol. XXX, n. 2, 2004, pp. 165-181.

<sup>303</sup> M. Baldacci, *La realtà educativa e la ricerca azione in pedagogia*, in <http://w.guidato.esso/fo.php/ECPS-Rivista/articolo/visualizza/703>.

<sup>304</sup> L. Lumbelli, *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, in E. Becchi e B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 1984, pp. 104-133.

<sup>305</sup> C.M. Coonan, *La ricerca-azione*, in C. Luise (a cura di), *Italiano Lingua Seconda. Fondamenti e metodi*, vol. 3, Guerra, Perugia, 2003, pp. 7-52.

contempo da solidi quadri teorico-concettuali, che ne assicurano l'efficacia, consentendo una lettura critica e un'astrazione teorica dei fenomeni osservati.

Come sottolineava Lucia Lumbelli già negli anni Ottanta, l'uso della teoria è fondamentale per trasformare argomentazioni basate su intuizioni o giudizi soggettivi in analisi fondate su criteri epistemologici rigorosi, frutto di un'azione riflessiva e teoricamente informata. Oggi

la pratica e la cultura della scuola esprimono forse più che in passato esigenze di analisi e di astrazioni. In questi anni assistiamo a modificazioni del fare scuola che si alimentano di esperienze innovative, sotto forma preferibilmente di progetti e di ricerca di buone pratiche che investono su vari piani la scuola, configurando ampie innovazioni curricolari (che si tratti dei temi dell'orientamento, dell'interculturalità, dell'autovalutazione, o del clima di scuola, per fare qualche esempio, non fa la differenza) e ricorrendo a una sinergia di risorse, economiche, culturali, didattiche e gestionali, in cui tutto è presente ad eccezione dell'esame analitico del loro impatto<sup>306</sup>.

La ricerca-azione offre strumenti e riferimenti teorici preziosi per riflettere sul significato delle proprie azioni, mettendo a disposizione di insegnanti e dirigenti scolastici risorse teorico-concettuali utili per affrontare le sfide quotidiane della pratica educativa. Inoltre, essa propone un approccio all'interpretazione della realtà scolastica che valorizza il rigore dei processi conoscitivi e la loro dimensione democratica, riducendo l'improvvisazione e l'approssimazione, spesso responsabili di effetti negativi sull'esperienza degli studenti. Sebbene abbia richiesto un investimento significativo in termini di formazione e tempo, la ricerca-azione assicura un agire consapevole e ponderato, consentendo di integrare la dimensione esplicita dei comportamenti con quella implicita, costituita da assunti, convinzioni, idee e modelli culturali che li sostengono.

Tuttavia, è importante evitare un'interpretazione riduttiva del concetto di ricerca-azione. Hammersley<sup>307</sup> sostiene che la stessa combinazione dei termini "ricerca" e "azione" è intrinsecamente complessa e che spesso non è chiaro quale sia il rapporto intellettuale che lega questi due componenti quando vengono utilizzati insieme. Allo stesso modo, è

---

<sup>306</sup> R. Cardarelo, *Una ricerca per l'educazione. Convergenza possibile di istanze conoscitive e operative*, in A. Bondioli (a cura di), *Fare ricerca in pedagogia*, FrancoAngeli, Milano, 2006, p. 76.

<sup>307</sup> M. Hammersley, *Il mito dell'evidence-based. Per un uso critico della ricerca sociale applicata*, Cortina, Milano, 2016, p. 129.

ingenuo pensare che chi opera sul campo possa improvvisarsi ricercatore, poiché ciò richiede la capacità di bilanciare prospettive diverse, di analizzare criticamente i problemi con un approccio teorico solido, di utilizzare metodi di indagine sistematici e di produrre nuove conoscenze. La ricerca-azione offre agli insegnanti l'opportunità di sperimentare innovazioni didattiche in modo sistematico e di riflettere criticamente sulle proprie scelte, contribuendo così al proprio sviluppo professionale e al miglioramento delle condizioni di apprendimento per gli studenti<sup>308</sup>.

In ambito scolastico la stessa si configura come un approccio particolarmente utile in una prospettiva interculturale, poiché incoraggia processi conoscitivi basati su una dimensione dialogica e multivocale, valorizzando le risorse e le potenzialità di tutti i soggetti coinvolti. Essa è radicata nelle situazioni concrete e viene progettata insieme agli *insider*, coloro che vivono direttamente il contesto educativo avvalendosi di quadri teorico-concettuali che garantiscono una lettura critica e astratta dei fenomeni, come evidenziato da Lumbelli<sup>309</sup>. Tale approccio fornisce agli insegnanti e ai dirigenti scolastici strumenti teorici utili per affrontare le sfide quotidiane della scuola e migliorare le pratiche educative, riducendo l'improvvisazione e promuovendo un agire consapevole e deliberato.

Nell'ambito della formazione degli insegnanti, la ricerca-azione assume un ruolo fondamentale, poiché offre l'opportunità di sperimentare direttamente nuove metodologie didattiche e riflettere criticamente sulle esperienze maturate in classe. In questo modo, gli insegnanti non si limitano ad applicare tecniche predefinite, ma collaborano attivamente alla costruzione del sapere pedagogico, adattandolo alle peculiarità del proprio contesto rappresentando, in tal modo, un'opportunità per promuovere una formazione continua e un aggiornamento professionale costante, in cui gli educatori possono sviluppare capacità di autoriflessione critica e migliorare le proprie pratiche in modo coerente e informato.

---

<sup>308</sup> C.M. Coonan, *La classe di lingua: processi acquisizionali e ambienti di apprendimento*, Utet, Torino, 2003.

<sup>309</sup> L. Lumbelli, *L'insegnante tra teoria e pratica*, in *Rivista di Pedagogia*, 1984.

### **4.3 *Intercultural Service Learning*: un modello di Ricerca-Azione nelle scuole di Puglia, Basilicata, Calabria**

Nella odierna società multiculturale, l'incontro con persone appartenenti a culture diverse dalla propria è inevitabile: «l'etnico fa parte della quotidianità»<sup>310</sup>.

Indispensabile, in questo panorama, diviene l'educazione alla cittadinanza globale che richiede un approccio educativo innovativo, in grado di potenziare le positività delle differenze generate dai consistenti flussi migratori degli ultimi decenni e dalle tecnologie che consentono una continua contaminazione fra le culture. Ciò potrebbe comportare una revisione del concetto di identità nazionale, superando visioni chiuse, egocentriche e autoreferenziali, per enfatizzare la storia delle interazioni tra le popolazioni, piuttosto che le loro contrapposizioni per la costruzione di un senso di appartenenza comune.

Secondo Corradini<sup>311</sup> la nuova idea di cittadinanza rappresenta «un orizzonte di vita e un livello di convivenza più elevato e più aperto al futuro di ciò a cui invece possiamo andare incontro se imbocchiamo le strade involutive e contorte dei particolarismi, dei privilegi, del disordine morale, giuridico, politico e amministrativo».

Come si possono educare i cittadini a essere, a un tempo, tutti uguali dal punto di vista dei diritti individuali e delle opportunità e tutti diversi dal punto di vista delle identità e dei diritti collettivi?

Interrogarsi sul problema della formazione e dell'educazione per agire nella direzione del superamento di tutte le possibili circostanze che causano condizioni di conformazione o deformazione vuol dire muoversi in vista di uno scopo educativo che, nell'attuale società dell'incertezza<sup>312</sup>, deve trovare riscontro in quello che Matilde Callari Galli<sup>313</sup> ha definito lo spazio dell'incontro. Tale cultura dell'incontro, inteso come un nuovo spazio etico e sociale, ha il compito di promuovere il relativismo culturale e la differenza come categorie chiave dell'educazione.

---

<sup>310</sup> A. Raulin, *L'etnique est quotidien. Diasporas, marchés et cultures urbaines*, L'Hartmann, Paris 2000.

<sup>311</sup> L. Corradini, *Educare a una nuova cittadinanza*, in L. Corradini, G. Refrigeri (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 175

<sup>312</sup> Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999.

<sup>313</sup> M. Callari Galli, *Lo spazio dell'incontro*, Meltemi, Roma 1996.

L'emergenza culturale e pedagogica che si pone diventa quella di scommettere sulle categorie dell'educazione e della formazione come categorie plurali e flessibili, adatte ai nuovi scenari della contemporaneità<sup>314</sup>.

In questa prospettiva compito della scuola è quello di portare avanti una nuova consapevolezza pedagogica basata sulla necessità di misurarsi con un pensiero che, allontanandosi dal razionalismo classico, è diventato espressione di una coscienza, quella contemporanea, contraddistinta dalla complessità e dalla problematicità. In tal senso la pedagogia ha il compito di riflettere su una dimensione della formazione, quella applicativa, strettamente correlata con il mondo della scuola, che non deve essere separata dalla dimensione riflessiva, ma interpretata come occasione di riformulazione del sapere pedagogico.

Gli aspetti significativi di tale riformulazione possono essere identificati nell'«acquisizione del paradigma della complessità, nella definizione della pedagogia come filosofia pratica e nell'analisi dell'educazione come categoria in grado di emancipare la persona verso nuove forme di accesso alla conoscenza e all'educabilità»<sup>315</sup>. Per le nuove generazioni il desiderio di appartenenza non potrà più essere limitato al gruppo dei pari, ma deve poter includere un percorso formativo che ricerca l'altro da sé per completarsi, in una realtà mai definitiva e in continuo divenire.

È in tale contesto che nell'a. A. 2023/24, è stata condotta la ricerca-azione dal titolo: "*Digital & Intercultural Service Learning for a new humanism 4.0*". Tale ricerca è stata attuata nell'ambito del percorso del Dottorato di Ricerca (XXXVII Ciclo) tenutosi presso l'Università degli Studi di Bari, Dipartimento Jonico "Sistemi Giuridici ed Economici del Mediterraneo: società, ambiente, culture", in collaborazione con le istituzioni scolastiche di primo grado di Puglia, Calabria e Basilicata.

La ricerca ha avuto quale obiettivo quello di promuovere, attraverso l'approccio pedagogico del *Digital & Intercultural Service Learning*, l'educazione alla cittadinanza globale, al dialogo interculturale, a un nuovo umanesimo, nonché migliorare le

---

<sup>314</sup> R. Fadda, *I sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando Ed., Roma 2002. R. Massa, *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano 1994. A. Granese, *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando Editore, Roma 2008.

<sup>315</sup> V. Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando Ed., Roma 1999.

competenze pedagogico-didattiche degli insegnanti, sia nella formazione iniziale che in servizio, in considerazione della formazione di un Uomo Nuovo, cittadino globale<sup>316</sup> attraverso specifiche azioni di disseminazione e di ricerca-azione, partendo dal presupposto che «la qualità dell'istruzione non può mai prescindere da quella dei docenti»<sup>317</sup>.

Nell'ambito della ricerca azione, l'approccio pedagogico del *Digital & Intercultural Service Learning* ha puntato a trasformare l'ambiente educativo in un luogo agente di cambiamento, avvicinando gli studenti alla comunità tramite un'integrazione sinergica tra digitale, territorio e apprendimento esperienziale. L'obiettivo finale è stato quello di formare nuovi cittadini globali, competenti dal punto di vista digitale, culturalmente consapevoli, capaci di superare il paradigma delle menti monoculturali e abbracciare una visione multiculturale e inclusiva del mondo.

In questo contesto, il progetto ha mirato a:

- Promuovere la cittadinanza attiva e incoraggiare lo sviluppo di una consapevolezza etica nell'apprendimento permanente, stimolando nei giovani la responsabilità sociale e la partecipazione consapevole.
- Favorire l'iniziativa personale e il coinvolgimento attivo degli studenti di ogni età, stimolando la loro partecipazione diretta nella vita comunitaria e scolastica.
- Valorizzare i principi di uguaglianza e i valori europei, sostenendo la costruzione di una società inclusiva che celebri la diversità culturale, in linea con le politiche educative dell'Unione Europea.
- Sviluppare competenze sociali, interculturali e di pensiero critico, fondamentali per affrontare le sfide di una società globalizzata, promuovendo una visione multiculturale della cittadinanza globale.
- Supportare gli insegnanti nell'adozione di metodologie pedagogiche innovative per integrare l'educazione alla cittadinanza globale e digitale nei loro percorsi di insegnamento.

I risultati attesi sono stati concernenti il:

---

<sup>316</sup> Agenda 2030, Obiettivi di sviluppo sostenibile, Nazioni Unite, 2015

<sup>317</sup> A. Schleicher A., *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*, OCSE, Parigi, 2016.

- Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti, fornendo loro strumenti didattici e metodologici avanzati per l'educazione alla cittadinanza globale e digitale, rafforzando così la loro capacità di affrontare le sfide educative contemporanee.
- Promuovere lo sviluppo di una scuola civica come luogo di incontro tra saperi formali e informali, facilitando esperienze di apprendimento significative, orientate allo sviluppo di competenze sociali e interculturali.
- Incrementare la capacità di collaborazione a livello internazionale, favorendo lo scambio di buone pratiche e metodi innovativi tra scuole e istituzioni educative di diversi paesi, promuovendo una visione condivisa dell'educazione alla cittadinanza globale.

#### **4.3.1 Individuazione del campione di riferimento**

Nell'odierna società multiculturale, l'incontro con persone appartenenti a una cultura diversa dalla propria è inevitabile: “l'etnico” fa parte della quotidianità. Indispensabile, in questo panorama, diviene l'educazione alla cittadinanza globale che richiede un approccio educativo innovativo, capace di potenziare le positività delle differenze dovute anche ai consistenti flussi migratori degli ultimi decenni e alle tecnologie che consentono una continua contaminazione fra le culture, senza dimenticare l'importanza della costruzione di un senso di appartenenza comune. Ciò può voler significare mettere in crisi il concetto di identità nazionale chiusa, autocentrata e autoreferenziale, valorizzando la storia delle interazioni tra le popolazioni piuttosto che quella delle opposizioni tra di loro.

La scelta di condurre la ricerca-azione nelle regioni del Sud Italia, in particolare nelle istituzioni scolastiche di Puglia, Calabria e Basilicata, risponde a specifiche motivazioni legate sia alla rilevanza strategica di queste aree in termini di flussi migratori, che alle sfide educative e sociali affrontate da queste regioni. Tali aree, da lungo tempo punti di approdo per migranti e rifugiati provenienti dal Nord Africa, dal Medio Oriente e dall'Asia, si configurano come contesti educativi ideali per sperimentare approcci pedagogici innovativi, come il *Digital & Intercultural Service Learning*.

La Puglia, grazie alla sua posizione strategica nel Mediterraneo, rappresenta spesso il primo punto di approdo per i migranti che giungono via mare; questa caratteristica l'ha resa un crocevia naturale di cultura e identità, portando con sé sfide e opportunità per le comunità locali. Anche la Calabria e la Basilicata, sebbene siano regioni più interne, stanno sperimentando un fenomeno analogo, con un numero crescente di famiglie migranti che si stabilizzano in queste aree alla ricerca di nuove opportunità di vita, trasformando così il panorama sociale e rendendo le scuole spazi di incontro tra culture diverse e laboratori per la costruzione di nuove forme di convivenza.

Di fronte a una popolazione scolastica sempre più eterogenea, composta da studenti con background culturali, linguistici e religiosi diversi, le scuole del Sud Italia affrontano la complessa, ma stimolante sfida di promuovere l'inclusione e il dialogo interculturale. Questo scenario sottolinea la necessità di adottare approcci educativi innovativi, in grado di valorizzare le diversità e trasformarle in risorse per l'apprendimento e la crescita personale e collettiva. L'educazione, in questo contesto, diventa un laboratorio privilegiato per sperimentare metodologie didattiche orientate a migliorare la coesione sociale e l'integrazione culturale, con un'attenzione particolare all'educare al digitale e alla promozione di una nuova cultura che promuova lo sviluppo e la formazione di un Uomo Nuovo, capace di vivere e prosperare in una società inclusiva e interconnessa. Il Sud Italia, infatti, è segnato da un tasso di abbandono scolastico superiore alla media nazionale, una problematica aggravata dalla limitata disponibilità di risorse educative e infrastrutture; ciò richiede interventi mirati e strategie innovative, capaci di stimolare l'interesse e la partecipazione degli studenti, offrendo loro esperienze di apprendimento che vanno oltre le tradizionali dinamiche scolastiche.

In questo quadro, l'introduzione di approcci pedagogici innovativi, quali il *Service Learning* e, in particolare, il *Digital & Intercultural Service Learning*, rappresenta una risposta efficace in quanto coinvolgendo gli studenti in esperienze significative, legate al loro territorio e alle realtà sociali locali, gli stessi sono motivati a proseguire il loro percorso educativo, trovando un senso di appartenenza e di realizzazione personale, consentono loro altresì di acquisire competenze pratiche, di sviluppare una maggiore consapevolezza delle problematiche sociali e culturali che li circondano.

Inoltre, l'approccio pedagogico del *Service Learning* favorisce la costruzione di competenze trasversali essenziali, come la capacità di lavorare in gruppo, la comunicazione interculturale, la gestione dei conflitti e la risoluzione dei problemi; ciò non solo migliora la qualità dell'apprendimento, ma contribuisce a formare cittadini consapevoli, aperti al dialogo e al confronto, preparati ad affrontare le sfide di una società sempre più globalizzata e interconnessa.

La decisione di attuare la ricerca-azione nelle classi IV e V della scuola primaria e nelle tre classi della scuola secondaria di primo grado è stata motivata dalla volontà di esplorare il potenziale educativo del *Digital & Intercultural Service Learning* su fasce di età che, nei contesti internazionali, sono state meno indagate: le ricerche condotte in altri Paesi hanno coinvolto prevalentemente adolescenti e giovani adulti, ritenuti più capaci di affrontare attività complesse di apprendimento esperienziale e di *Service Learning*. Tuttavia, questa scelta ha lasciato una lacuna nell'indagine sull'applicabilità di tali approcci a età più precoci, quando lo sviluppo di competenze sociali, interculturali e digitali è particolarmente importante per la costruzione delle basi di una cittadinanza globale e consapevole.

L'approccio pedagogico del *Digital & Intercultural Service Learning* è stato adottato con l'intento di sperimentare un approccio pedagogico che, integrando dimensioni interculturali e digitali, potesse non solo facilitare l'apprendimento attraverso esperienze dirette e il dialogo interculturale, ma anche promuovere fin dai primi anni scolastici l'educazione alla cittadinanza globale. La scelta di coinvolgere i giovani alunni delle classi IV e V della scuola primaria e gli studenti della scuola secondaria di I grado risponde all'esigenza di intervenire in una fase cruciale del loro percorso formativo; in questo periodo i ragazzi iniziano a confrontarsi con la diversità culturale e con la complessità delle dinamiche sociali, ponendo le basi per la costruzione di competenze essenziali che li accompagneranno nel corso della vita.

Anticipare l'implementazione del *Service Learning* e l'uso consapevole delle tecnologie digitali già nelle prime fasi formative, consente di sostenere lo sviluppo integrale degli studenti fin dalla più giovane età, rinforzando l'acquisizione delle conoscenze, favorendo la coesione sociale, preparando gli studenti a diventare cittadini attivi e consapevoli incoraggiando lo sviluppo di competenze interculturali e sociali quali l'empatia, la

capacità di lavorare in gruppo, abilità che risultano ancor più indispensabili in un mondo globale, sempre più interconnesso.

La selezione delle scuole partecipanti è avvenuta attraverso l'invio di una lettera di presentazione del progetto di ricerca-azione alle istituzioni scolastiche delle regioni coinvolte, con il supporto e la collaborazione degli Uffici Scolastici Regionali (USR); a fronte di ciò, le scuole hanno potuto manifestare il loro interesse e la volontà di partecipare alle attività di ricerca-azione tramite la compilazione di un Modulo di *Google*, il cui *link* era incluso nell'email di presentazione. Questo tipo di organizzazione ha facilitato il processo di adesione, permettendo di raccogliere le candidature delle istituzioni scolastiche, garantendo una partecipazione delle scuole sulla base di una scelta volontaria e consapevole.

Per garantire, inoltre, un riferimento oggettivo atto a valutare gli esiti e le implicazioni del progetto rispetto al contesto di sperimentazione della ricerca-azione, è stata individuata una istituzione scolastica quale gruppo di controllo.

Il progetto di ricerca-azione ha coinvolto inizialmente un totale di 1071 alunni delle classi IV e V della scuola primaria e 980 studenti delle tre classi della scuola secondaria di primo grado, distribuiti rispettivamente su 62 e 53 classi rispettivamente, nelle regioni di Puglia, Calabria e Basilicata di cui 271 studenti migranti.

La formazione di 122 docenti, distribuiti tra le diverse scuole partecipanti, è stata un altro elemento indispensabile della ricerca-azione poiché ha permesso di trasferire le conoscenze necessarie per l'integrazione dei progetti di *Digital & Intercultural Service Learning* nei curricula scolastici. La formazione, strutturata attraverso un primo ciclo di 6 ore e seguita da ulteriori supporti durante l'anno scolastico, è stata progettata per garantire il successo delle attività e per far sì che i docenti fossero preparati a gestire e guidare le attività di apprendimento interculturale in classe.

#### **4.3.2 Il metodo della ricerca**

La ricerca sociale, come afferma Corbetta<sup>318</sup>, può essere paragonata a un dipinto della realtà: si adotta una prospettiva tra molteplici altre possibili, ma non esiste un ritratto assoluto, così come non esiste una rappresentazione unica e definitiva della realtà. Questo punto di vista si colloca in continuità con la tradizione scientifica nelle scienze sociali, che riconosce i limiti della conoscenza e l'importanza del ruolo del ricercatore nel processo di indagine. Nel tempo, le scienze sociali hanno sviluppato diversi approcci conoscitivi, costruendo basi regolative per le ricerche, adattandole alle necessità di studio. Da una parte, il paradigma positivista concepisce la realtà come oggettiva, conoscibile e misurabile, puntando alla formulazione di leggi generali per spiegare i fenomeni sociali. Dall'altra, il paradigma interpretativo si oppone a questa visione, sostenendo che la realtà non possa essere solo osservata, ma debba essere interpretata, acquisendo significato attraverso l'interazione tra il ricercatore e il fenomeno indagato. Essa acquista significato solo attraverso l'interazione tra il ricercatore e il fenomeno studiato<sup>319</sup>.

Questi due paradigmi, con le loro diverse concezioni della realtà, hanno portato allo sviluppo di metodi di ricerca distinti: l'approccio quantitativo, che punta a misurare fenomeni e generalizzare i risultati attraverso l'analisi di relazioni tra variabili, e l'approccio qualitativo, che cerca di comprendere in profondità il fenomeno studiato, sebbene con minori possibilità di generalizzazione. Entrambi gli approcci hanno i loro meriti e nessuno dei due può essere considerato intrinsecamente superiore all'altro: la loro validità dipende da quanto siano adeguati agli obiettivi della ricerca<sup>320</sup>.

Secondo una prospettiva intermedia, è possibile adottare un terzo punto di vista che riconosce la validità e l'utilità di entrambi gli approcci, senza escluderli a priori. Questa visione promuove lo sviluppo di una ricerca flessibile, in cui la scelta tra metodo quantitativo e qualitativo, o la combinazione di entrambi, *Mixed Methods*<sup>321</sup>, dipende dalle specifiche esigenze e dalle circostanze della ricerca. In questo modo, si evita una contrapposizione rigida tra i due paradigmi, privilegiando invece un approccio

---

<sup>318</sup> Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologie e tecniche. I. I paradigmi di riferimento*, Il Mulino, Bologna, 2003, p. 89.

<sup>319</sup> R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari, 2004.

<sup>320</sup> M. Baldacci, *Un'epistemologia della ricerca educativa*, in M. Baldacci, F. Frabboni (a cura di), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Torino, 2013, pp. 43-53.

<sup>321</sup> J.W. Creswell, V.L. Plano Clark, *Mixed Methods Research: Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Sage, Thousand Oaks, 2011, p. 45.

pragmatico che seleziona gli strumenti più adeguati a rispondere alle domande di ricerca, a coglierne la complessità, arricchendo la comprensione della realtà sociale, sia attraverso la generalizzazione dei dati, che mediante una profonda interpretazione dei fenomeni<sup>322</sup>. «Scegliere un approccio misto, afferma Mortari<sup>323</sup>, significa andare oltre la contrapposizione tra quantitativo e qualitativo, decidendo quali metodi utilizzare in base alla domanda di ricerca e alla natura del fenomeno da indagare». In questo modo, si punta a valorizzare i punti di forza di entrambi gli approcci, integrando dati quantitativi e qualitativi per ottenere inferenze più accurate, migliorare la qualità complessiva dei dati raccolti e raggiungere una comprensione più approfondita e completa dell'oggetto di studio<sup>324</sup>.

Tashakkori e Creswell<sup>325</sup> definiscono la ricerca mista come quella in cui «il ricercatore raccoglie e analizza dati, integra i risultati e trae inferenze utilizzando sia approcci qualitativi che quantitativi all'interno di un singolo studio o programma di indagine».

In quest'ottica, la presente ricerca ha adottato un approccio metodologico misto, ritenendolo il più adeguato ad affrontare questioni complesse, in particolare quelle di natura pedagogica nel rispondere efficacemente agli obiettivi prefissati garantendo una visione più completa e integrata delle dinamiche educative interculturali e degli approcci didattici connessi al *Digital & Intercultural Service Learning*.

Per la rilevazione di dati quantitativi sono stati utilizzati due specifici questionari. Il primo strumento ha riguardato la misurazione dell'intelligenza culturale degli studenti della scuola secondaria di I grado, attraverso il test sviluppato da Ang, S., Van Dyne, L., e Koh, S.K.<sup>326</sup>, basato sul modello a quattro dimensioni (metacognitiva, cognitiva, motivazionale e comportamentale) dell'intelligenza culturale (Cultural Intelligence Scale, CQS) che

---

<sup>322</sup> P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologie e tecniche*, op. cit., p.87.

<sup>323</sup> L. Mortari, *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, in *Studi sulla formazione/Open Journal of Education*, Anno XII, I/II, 2009, pp. 33-46.

<sup>324</sup> P. Picci, *Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti*, in *Studi sulla formazione*, 2, 2012, pp. 191-201.

<sup>325</sup> A. Tashakkori, J.W. Creswell, *Editorial: The New Era of Mixed Methods*, in *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 2007, pp. 3-7.

<sup>326</sup> S. Ang, L. Van Dyne, S.K. Koh, *Developing Cultural Intelligence: The Roles of International Experience and Cultural Intelligence in Global Leadership Development*, in *Advances in Global Leadership*, Vol. 4, 2006, pp. 131-170.

consente di valutare le capacità delle genti di adattarsi e interagire efficacemente in contesti culturali diversi.

Il secondo questionario si è concentrato sulla valutazione della sensibilità alla comunicazione interculturale, utilizzando la scala di misurazione sviluppata da Chen, G.M., e Starosta, W.J.<sup>327</sup>, (Intercultural Communication Sensitivity Scale, ISS). Questo strumento è stato somministrato agli alunni delle classi IV e V della scuola primaria e agli studenti della scuola secondaria di I grado, con l'obiettivo di misurare la loro capacità di comprendere, rispettare e adattarsi alle differenze culturali nelle interazioni comunicative. Entrambi i questionari sono stati selezionati per la loro comprovata validità e affidabilità, riconosciute dalla comunità accademica. Entrambe le scale sono ampiamente consolidate per la valutazione delle competenze interculturali non solo in ambito educativo, ma anche nei settori dei servizi sociali, aziendali e organizzativi.

Per quanto concerne l'approccio qualitativo, sono stati realizzati focus group e interviste semi-strutturate coinvolgendo insegnanti, studenti e genitori.

Le interviste semi-strutturate sono state indirizzate a studenti, genitori e docenti, mentre i focus group hanno coinvolto docenti individuati come testimoni privilegiati. Entrambi gli strumenti hanno consentito di raccogliere informazioni qualitative di notevole profondità, derivanti dalle esperienze personali e dalle riflessioni dei partecipanti. In particolare, i focus group hanno svolto una funzione integrativa, configurandosi come spazi di confronto collettivo e di analisi critica, utili ad arricchire e corroborare i dati emersi dalle indagini tramite questionari e interviste, offrendo così una solidità interpretativa sufficiente a supportare le ipotesi iniziali, a validare i risultati della ricerca, nonché una comprensione più articolata e sfaccettata dei fenomeni indagati.

#### **4.3.3 Strumenti della ricerca: il questionario *try out* e le scale di analisi delle competenze interculturali**

La selezione degli strumenti di ricerca rappresenta un elemento cruciale nell'intero processo di studio, poiché è strettamente connessa alle scelte effettuate durante la fase di progettazione e organizzazione dell'indagine. È un momento delicato che precede la

---

<sup>327</sup> G.M. Chen, W.J. Starosta, *The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale*, in *Human Communication*, Vol. 3, 2000, pp. 1-15.

raccolta dei dati e che incide in modo significativo sulla qualità e affidabilità dei risultati ottenuti. L'adozione di strumenti adeguati agli obiettivi dell'indagine, unita a una sperimentazione accurata in conformità con i criteri di validità e affidabilità scientifica, è essenziale per assicurare il rigore metodologico della ricerca.

Nel contesto della ricerca educativa e dell'interculturalità, due strumenti di valutazione si sono distinti per la loro efficacia e validità scientifica: la *Cultural Intelligence Scale*<sup>328</sup> (CQS) sviluppata da Ang, Van Dyne e Koh e la *Intercultural Sensitivity Scale*<sup>329</sup> (ISS) realizzata da Chen e Starosta. Entrambe le scale hanno trovato ampio utilizzo in numerosi studi, sia nel contesto educativo che in quello professionale, affermandosi come strumenti fondamentali per la ricerca nelle scienze sociali e nella comunicazione interculturale. L'adozione delle stesse nella presente ricerca educativa, ha consentito di ottenere misurazioni attendibili e sistematiche, rendendole strumenti essenziali per l'analisi approfondita e delle competenze e della sensibilità interculturale, indispensabili in una società sempre più globalizzata e interconnessa.

Nello specifico, la *Cultural Intelligence Scale* (CQS), sviluppata da Ang et al., si basa su un modello teorico multidimensionale che riflette le diverse componenti dell'intelligenza culturale. Tale scala è stata sottoposta a rigorosi processi di validazione psicometrica, dimostrando forte affidabilità e capacità predittiva rispetto a variabili comportamentali in contesti interculturali, nel misurare la capacità degli individui di adattarsi e agire efficacemente in contesti culturali diversi, evidenziando la sua utilità non solo in ambito educativo, ma anche nelle organizzazioni internazionali, negli ambienti caratterizzati da una forte difformità culturale, rendendolo dispositivo prezioso per progetti di formazione e ricerca.

La stessa si articola in quattro dimensioni:

- **Metacognitiva:** concerne la capacità di riflettere e pianificare le proprie interazioni interculturali; è fondamentale per lo sviluppo di strategie efficaci di comunicazione e negoziazione in contesti diversificati, poiché stimola la

---

<sup>328</sup> S. Ang, L. Van Dyne, S.K. Koh, *Developing Cultural Intelligence*, op. cit., pp. 335-371.

<sup>329</sup> G.M. Chen, W.J. Starosta, *The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale*, in *Human Communication*, Vol. 3, 2000, cit, pp. 1-15.

consapevolezza e il controllo dei propri processi cognitivi durante l'interazione con persone di culture diverse<sup>330</sup>.

- **Cognitiva:** riguarda la conoscenza delle norme, valori, pratiche e convenzioni delle culture con cui si interagisce; risulta essenziale per comprendere le regole culturali implicite che guidano i comportamenti sociali e professionali, facilitando l'adattamento alle nuove realtà culturali<sup>331</sup>.
- **Motivazionale:** misura il livello di interesse e l'inclinazione personale a interagire con culture diverse; è fattore chiave per promuovere l'impegno continuo nell'apprendimento interculturale e nella ricerca di esperienze culturali arricchenti<sup>332</sup>.
- **Comportamentale:** valuta la capacità di adattare il proprio comportamento verbale e non verbale al fine di adeguarlo alle esigenze delle interazioni interculturali; la flessibilità comportamentale è cruciale per superare le barriere culturali e facilitare la comprensione reciproca<sup>333</sup>.

Parallelamente, la *Intercultural Sensitivity Scale* (ISS) sviluppata da Chen e Starosta si focalizza sulla capacità di percepire e reagire in modo appropriato alle differenze culturali, enfatizzando la sensibilità interculturale come predisposizione psicologica all'accettazione e valorizzazione della diversità. La scala è stata oggetto di numerosi studi di validazione che hanno confermato la sua capacità di misurare accuratamente il grado di apertura e adattabilità interculturale degli individui<sup>334</sup>; è strumento valido per identificare atteggiamenti positivi verso la diversità e promuovere pratiche educative che

---

<sup>330</sup> D.C. Thomas, M.F. Peterson, *Cross-Cultural Management: Essential Concepts*, SAGE Publications, Thousand Oaks, 2008.

<sup>331</sup> P.C. Earley, S. Ang, *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*, Stanford University Press, Stanford, 2003.

<sup>332</sup> E.L. Deci, R.M. Ryan, *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 2000, pp. 54-67.

<sup>333</sup> B. Peterson, *Cultural Intelligence: A Guide to Working with People from Other Cultures*, Intercultural Press, Yarmouth, 2004.

<sup>334</sup> M.R. Hammer, *The Intercultural Development Inventory: An Approach to Assessing and Building Intercultural Competence*, in *Contemporary Leadership and Intercultural Competence*, SAGE Publications Thousand Oaks, 2009. W. Fritz, A. Möllenberg, G.M. Chen, *Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts*, *Intercultural Communication Studies*, 14(1), 2005, pp. 55-74.

<sup>334</sup> W.B. Gudykunst, *Cross-Cultural and Intercultural Communication*, SAGE Publications, Thousand Oaks, 2003.

<sup>334</sup> G.M. Chen, W.J. Starosta, *The Development*, *op. cit.*

<sup>334</sup> M.R. Hammer, *The Intercultural Development Inventory*, *op. cit.*

rafforzino il dialogo interculturale, essenziale in ambienti scolastici e professionali globalizzati.

Le dimensioni della ISS includono:

1. **Coinvolgimento empatico**: indica la capacità di costruire connessioni emotive nell'ambito delle interazioni con persone di altre culture, facilitando la comprensione reciproca e la cooperazione<sup>335</sup>.
2. **Rispetto per la diversità**: rappresenta l'atteggiamento di rispetto e valorizzazione delle differenze culturali; tale rispetto è alla base di qualsiasi interazione interculturale positiva, in quanto promuove la reciprocità e l'accettazione<sup>336</sup>.
3. **Sicurezza nelle interazioni**: si riferisce al grado di comfort e fiducia durante le interazioni con individui di culture diverse, migliorando la qualità della comunicazione e riducendo le incomprensioni culturali<sup>337</sup>.
4. **Adattabilità**: rappresenta la capacità di modificare il proprio comportamento per adattarlo alle situazioni interculturali, contribuendo a creare un ambiente inclusivo e collaborativo.

L'integrazione della Cultural Intelligence Scale (CQS) e della Intercultural Sensitivity Scale (ISS) nel progetto di Digital & Intercultural Service Learning ha consentito di ottenere una valutazione dettagliata e accurata delle competenze interculturali degli studenti, monitorando i progressi sia in fase iniziale che dopo l'implementazione delle attività, fornendo indicazioni significative sull'impatto educativo delle pratiche didattiche adottate. Entrambi i questionari sono stati somministrati agli studenti tramite Moduli di *Google*.

I dati quantitativi raccolti sono stati confrontati, analizzati e discussi al fine di valutare se, a seguito dell'implementazione delle attività educative nelle scuole, si fosse riscontrata una maggiore apertura verso l'Altro, un rafforzamento del dialogo interculturale congiuntamente alla promozione di una mentalità più inclusiva e aperta. L'obiettivo principale era determinare se il *Digital & Intercultural Service Learning* potesse

---

<sup>335</sup> W.B. Gudykunst, *Cross-Cultural and Intercultural Communication*, op. cit..

<sup>336</sup> G.M. Chen, W.J. Starosta, *The Development and Validation*, op. cit.

<sup>337</sup> M.R. Hammer, *The Intercultural Development Inventory*, op. cit.

rappresentare un efficace strumento per la formazione di un "Uomo Nuovo," in linea con l'ideale di un nuovo umanesimo.

La traduzione in lingua italiana di entrambi i questionari è stata eseguita con grande attenzione per assicurare che il contenuto originale fosse preservato senza distorsioni. Questo processo ha tenuto conto non solo della precisione terminologica, ma anche delle sensibilità culturali, assicurando che la traduzione e l'interpretazione dei contenuti rispettassero le sfumature linguistiche e culturali originali, risultando così pienamente fedele alle intenzioni degli autori.

Entrambi i questionari sono stati sottoposti a una fase di *try out* presso alcune classi campione dell'Istituto Comprensivo "Enrico Fermi" di Matera. Il campione delle classi selezionate per il *try out* è stato costituito su base volontaria, una scelta che ha favorito la creazione di un ambiente collaborativo, ove i partecipanti si sono mostrati più coinvolti e disponibili nel fornire *feedback* costruttivi in relazione agli strumenti di indagine.

Questo passaggio preliminare è risultato fondamentale per valutare la chiarezza delle domande, la struttura complessiva e la comprensibilità dei questionari. Le pochissime modifiche di carattere lessicale apportate a seguito dei risultati del *try out* sono risultate particolarmente utili, poiché i questionari, generalmente rivolti a un pubblico adulto operante nei settori dei servizi sociali, aziendali e organizzativi, sarebbero risultati, in alcune parti, poco comprensibili ai piccoli alunni delle classi IV e V della scuola primaria e agli studenti della scuola secondaria di primo grado. Ciò ha assicurato un'interazione nelle risposte più agevole e priva di ambiguità, garantendo una raccolta dati più accurata e rilevante per gli obiettivi della ricerca.

Il *try out* è stato possibile anche in quanto l'utilizzo di questionari/test di rilevazione, come indicato da Cohen, Manion e Morrison<sup>338</sup> e Gangemi<sup>339</sup>, può presentare alcune criticità, tra cui la difficoltà di cogliere pienamente le dimensioni latenti e complesse delle opinioni degli intervistati, le potenziali limitazioni in termini di affidabilità delle risposte, la non piena comprensione delle domande stesse.

Al termine del percorso, è stato richiesto a docenti, genitori e alunni di compilare un questionario semistrutturato tramite *Google Moduli*, composto da domande a risposta

---

<sup>338</sup> L. Cohen, L. Manion, & K. Morrison, *Research Methods in Education*, Routledge, New York, 2007.

<sup>339</sup> G. Gangemi, *La costruzione del questionario nella ricerca sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

chiusa e aperta, per esprimere le loro valutazioni riguardo al raggiungimento degli obiettivi definiti in fase di programmazione; lo stesso ha inoltre permesso di raccogliere le loro opinioni sulle ricadute che le attività di *Digital & Intercultural Service Learning* hanno avuto sugli studenti, sulla comunità scolastica e sul territorio circostante.

I risultati della ricerca saranno presentati e analizzati nei paragrafi successivi, con una discussione dettagliata che metterà in luce le principali evidenze emerse. L'obiettivo è fornire una valutazione critica dei dati raccolti, esplorando le implicazioni educative e le potenzialità dell'approccio adottato nel promuovere competenze interculturali congiuntamente a una maggiore apertura verso l'Altro.

#### **4.3.4 Gli strumenti della ricerca: i focus group**

I *focus group*, originariamente utilizzati nelle ricerche di *marketing*, sono stati progressivamente adottati anche nelle scienze sociali e nella ricerca educativa. Questa metodologia qualitativa di raccolta dati si basa sulla discussione di gruppo, con l'obiettivo di far emergere prospettive inedite e dettagliate su un fenomeno specifico. Grazie all'interazione tra i partecipanti, i *focus group* permettono di esplorare le opinioni, le percezioni e le esperienze condivise, offrendo una comprensione più profonda e sfaccettata del tema trattato. La dinamica di gruppo stimola la riflessione collettiva e consente di cogliere sfumature che potrebbero non emergere attraverso altri strumenti di indagine, come i questionari o le interviste individuali<sup>340</sup>. La conduzione di un *focus group* si basa sugli stimoli e input generali offerti da un moderatore, il quale incoraggia i partecipanti a dialogare, confrontarsi e interagire, promuovendo lo scambio di opinioni e le dinamiche di interazione tra i membri del gruppo. Più in generale, i *focus group* rappresentano anche un'opportunità di osservazione, oltre che di raccolta dati: attraverso essi, è possibile analizzare le interazioni tra i partecipanti, osservare come si costruiscono

---

<sup>340</sup> G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma, 2015.

forme di consenso attorno a un argomento specifico e le modalità con cui ciascun membro esprime la propria opinione<sup>341</sup>.

nel focus group è possibile trattare costrutti ed argomenti particolarmente delicati, personali o complessi, tra i quali le motivazioni, le opinioni, i sentimenti e i comportamenti proprio perché l'ambiente di raccolta delle informazioni è costituito da un piccolo gruppo che discute alcuni temi in risposta alle domande poste dal moderatore. La discussione di gruppo stimola il confronto e il desiderio di comprendere gli altri; il confronto con gli altri, l'ambiente amichevole, una discussione flessibile spingono i partecipanti ad aprirsi liberamente, ad esprimere più facilmente ciò che pensano ma anche ad interpretare diversamente le proprie opinioni ed emozioni; da ciò possono nascere spiegazioni diverse dei temi indagati perché i partecipanti si rendono conto che non esiste solo il loro punto di vista<sup>342</sup>.

La costruzione e l'organizzazione dei *focus group* richiede l'osservanza di alcuni criteri fondamentali per garantire la qualità dei dati raccolti. Tra questi, vi sono il grado di omogeneità dei partecipanti, la dimensione del gruppo, il ruolo del moderatore, la selezione attenta degli stimoli da utilizzare e la considerazione dei rapporti preesistenti tra i partecipanti. La scelta dei membri del focus group deve essere orientata verso soggetti che condividono esperienze comuni riguardo alla specifica tematica, seguendo il principio di omogeneità del gruppo<sup>343</sup>; ciò facilita la comunicazione e le interazioni, creando un ambiente di discussione più fluido e coerente rispetto al fenomeno oggetto di studio.

Nel contesto della ricerca sono stati organizzati due focus group, uno all'inizio e uno alla conclusione della ricerca-azione, coinvolgendo insegnanti provenienti da diverse scuole. Si è avvertita la necessità di esplorare in profondità le loro esperienze e percezioni riguardo all'implementazione del progetto di *Digital & Intercultural Service Learning* nelle classi, consentendo di raccogliere contributi significativi, offrendo una prospettiva qualitativa che ha arricchito e integrato la comprensione dei dati quantitativi.

---

<sup>341</sup> M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci, Roma, 2003.

<sup>342</sup> V.A. Zammuner, *I focus group*, Il Mulino, Bologna, 2003, pp 55.65.

<sup>343</sup> P. Corbetta, *La ricerca sociale, op. cit.*

La scelta di realizzare i *focus group* in modalità online, sfruttando piattaforme digitali di videoconferenza, si è rivelata strategica per superare le limitazioni geografiche e consentire la partecipazione di docenti provenienti da diverse scuole e regioni, senza la necessità di spostamenti fisici. La modalità online ha permesso di garantire una maggiore flessibilità di partecipazione, adattandosi alle esigenze professionali e personali dei partecipanti.

Nonostante le sfide intrinseche nella gestione di discussioni virtuali, come la necessità di affrontare problemi tecnici o difficoltà nelle dinamiche interattive, i *focus group online* hanno comunque creato uno spazio di confronto ricco e produttivo dove il dialogo, la riflessione collettiva e la condivisione di esperienze sono stati favoriti grazie a una partecipazione attiva e alla creazione di un ambiente di scambio reciproco.

La scelta di utilizzare lo strumento del *focus group* su piattaforme digitali si è rivelata funzionale anche per la raccolta di dati; la possibilità di registrare le sessioni ha permesso di analizzare con maggiore precisione le interazioni e i contenuti emersi durante la discussione, garantendo così una trascrizione accurata e una riflessione più approfondita sui temi trattati, consentendo in tal modo di superare alcune delle difficoltà logistiche associate ai *focus group on line*, offrendo allo stesso tempo una prospettiva innovativa per la conduzione di ricerche educative collaborative.

La moderazione dei *focus group online* presenta sfide particolari che richiedono un'attenta gestione di diversi aspetti: dalle interazioni tra i partecipanti ai contenuti discussi, dalla gestione delle eventuali divagazioni, alla necessità di mantenere i tempi entro limiti ragionevoli. Questi elementi risultano spesso difficili da prevedere, poiché il *focus group* si muove nel campo delle relazioni interpersonali e del dibattito, dove la dinamica può essere influenzata da fattori non sempre controllabili.

Nonostante la complessità legata alla conduzione di *focus group* in modalità digitale, questo strumento rimane uno spazio privilegiato sia per il ricercatore, che può raccogliere informazioni e opinioni dettagliate, sia per i partecipanti, che attraverso il confronto possono mettersi in discussione, sperimentando reciprocità e riflessione. Come sottolineano Oddone e Maragliano<sup>344</sup>, «il focus group può costituire non soltanto un

---

<sup>344</sup> F. Oddone, & A. Maragliano, *Il focus group: un duplice strumento per la ricerca educativa e la formazione docenti*, in TD Tecnologie Didattiche, 24(3), pp. 156-164, 2016.

dispositivo di ricerca, ma anche un'occasione di dialogo e confronto tra pari, a supporto dei percorsi di sviluppo e condivisione tra docenti».

Nel contesto di un sistema sociale e professionale dove il tempo assume spesso contorni fluidi e accelerati<sup>345</sup>, la creazione di uno spazio virtuale di confronto offre l'opportunità di sviluppare processi di riflessione professionale in quanto alimenta un'azione educativa, didattica e di ricerca consapevole e collettiva<sup>346</sup>. Come afferma Dewey<sup>347</sup>, è proprio attraverso la riflessione che si costruisce una comprensione più profonda e consapevole delle pratiche educative.

L'utilizzo dei *focus group online*, quindi, non solo ha facilitato la raccolta di dati e l'analisi delle interazioni, ma ha anche fornito un'opportunità di confronto che ha ampliato la possibilità di partecipazione e riflessione, senza i vincoli spaziali e temporali che caratterizzano i tradizionali incontri in presenza.

#### **4.4 La ricerca-azione nella formazione degli insegnanti**

La ricerca-azione (RA) è divenuta uno strumento cruciale nella formazione degli insegnanti, rivestendo un ruolo fondamentale nello sviluppo professionale. Numerosi studi sottolineano come la RA consenta ai docenti di acquisire nuove competenze spendibili direttamente nei contesti scolastici, stimoli la riflessione critica sulle pratiche didattiche, ampli il repertorio pedagogico e rafforzi il collegamento tra metodologie di insegnamento e risultati degli studenti<sup>348</sup>. Attraverso la RA gli insegnanti sono invogliati a integrare teoria e pratica, favorendo l'innovazione e adattando le proprie strategie educative alle esigenze specifiche delle loro classi.

Nell'ambito del *Digital & Intercultural Service Learning*, la formazione degli insegnanti si è configurata come un'esperienza interattiva e partecipativa, fondata sull'approccio

---

<sup>345</sup> H. Rosa, *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Einaudi, Torino, 2015.

<sup>346</sup> D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1999. L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2009.

<sup>347</sup> J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, p. 147.

<sup>348</sup> K.T. Hensen, *Teachers as Researchers*, Educational Leadership, 1996; K. Osterman & R. Kottkamp, *Reflective Practice for Educators: Improving Schooling through Professional Development*, Corwin Press, New York, 1993; H. Tomlinson, *Developing Professionals: Teachers as Researchers*, Educational Researcher, 1995.

della ricerca-azione (RA), approccio metodologico efficace nel favorire un cambiamento in cui i ricercatori e i partecipanti lavorano in *team* per identificare un problema, sviluppare soluzioni, implementarle e riflettere sui risultati ottenuti.

Come evidenziato da Barone et al<sup>349</sup> e Johnson<sup>350</sup>, essa si distingue per la sua capacità di essere impiegata sia nella formazione iniziale che in quella in servizio, permettendo ai docenti di osservare, comprendere e analizzare le dinamiche delle loro classi, fornendo strumenti che facilitano il miglioramento delle pratiche didattiche attraverso l'uso di dati empirici e una costante riflessione critica<sup>351</sup>.

Un aspetto distintivo della RA è la sua capacità di trasformare i docenti in "discenti attivi," ossia professionisti che non si limitano a seguire protocolli prestabiliti, ma riflettono costantemente sul proprio operato per perfezionare la didattica e adattarla alle esigenze degli studenti<sup>352</sup>. Questo processo di riflessione e adattamento continuo è centrale per lo sviluppo di una didattica più efficace e consapevole. L'auto-riflessione stimolata dalla RA incoraggia gli insegnanti a esplorare nuove strategie e a valutare criticamente il proprio metodo di insegnamento, promuovendo l'innovazione e l'adeguamento delle pratiche educative.

La "riflessione in azione," concetto elaborato da Schön<sup>353</sup>, costituisce un pilastro di questo approccio. Essa si riferisce alla capacità degli insegnanti di reagire in tempo reale alle dinamiche che emergono in classe, modificando e adattando le loro strategie pedagogiche in base alle situazioni contingenti, consentendo ai docenti di costruire e affinare le proprie competenze attraverso un dialogo costante tra teoria e pratica. Non si tratta di applicare rigidamente concetti teorici, ma di integrare la teoria in un processo dinamico che permette di rispondere in maniera immediata e pertinente alle esigenze degli studenti, favorendo un apprendimento più significativo e personalizzato<sup>354</sup>.

---

<sup>349</sup> Barone et al., *A Flexible Framework for Teacher Development*, Educational Research, 1996.

<sup>350</sup> A.P. Johnson, *A Short Guide to Action Research*, Pearson Education, New York, 2012.

<sup>351</sup> D. Holter & J. Frabutt, *Action Research for Teacher Development*, Teachers College Press, 2012; D. Perrett, *Professional Development through Action Research*, Teaching and Learning, 2003.

<sup>352</sup> J. McNiff, *Teaching as Learning: An Action Research Approach*, Routledge, London, 1993. G.E. Mills, *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*, Pearson Education, New York, 2011.

<sup>353</sup> D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York, 1983.

<sup>354</sup> *Ibidem*.

La RA si rivela particolarmente utile nell'ambito dell'approccio pedagogico del *Digital & Intercultural Service Learning* poiché consente agli insegnanti, attraverso fasi successive di pianificazione, azione, osservazione e riflessione, di sperimentare e valutare nuove proposte didattiche che promuovano la competenza interculturale e l'integrazione delle tecnologie digitali nella pratica educativa, di migliorare la loro professionalità, per affrontare le sfide dell'educazione con maggiore consapevolezza e sensibilità<sup>355</sup>.

In questo contesto, la formazione continua degli insegnanti attraverso la RA non solo rafforza le competenze pedagogiche, ma promuove un approccio critico e riflessivo alla didattica, permettendo di affrontare meglio le sfide di una società globalizzata e diversificata<sup>356</sup>.

Nell'ambito del progetto di *Digital & Intercultural Service Learning*, la formazione dei docenti è stata attentamente strutturata al fine di creare equilibrio tra sessioni teoriche e pratiche, con l'obiettivo di fornire un approccio completo e integrato all'educazione interculturale e digitale.

Le attività di formazione iniziale sono state svolte in due giornate durante il mese di novembre 2023, dedicate rispettivamente all'approfondimento teorico e alla riflessione pratica sulle tematiche chiave. A queste hanno fatto seguito una sessione di rinforzo e confronto a fine febbraio 2024, ideata per monitorare i progressi e approfondire gli aspetti applicativi emersi durante la prima fase; un'altra a fine maggio per raccogliere i pareri e le impressioni.

Nell'ambito degli incontri i docenti hanno avuto l'opportunità di creare un contesto di scambio continuo, favorendo una maggiore consapevolezza e coesione rispetto agli obiettivi del progetto. L'interazione tra i partecipanti ha facilitato l'emergere di una comunità di pratica professionale, un ambiente collaborativo in cui condividere esperienze, riflessioni e strategie, contribuendo così a una crescita professionale condivisa e all'adozione di approcci innovativi e inclusivi nell'insegnamento<sup>357</sup>.

Elemento centrale della formazione, oltre alle accezioni teoriche fornite a supporto dell'intero percorso, sono stati un *workshop* incentrato sull'uso di strumenti digitali per

---

<sup>355</sup> K.T. Hensen, *Teachers as Researchers*, op. cit.

<sup>356</sup> W. Carr & S. Kemmis, *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*, Falmer Press, London, 1986.

<sup>357</sup> A.P. Johnson, *A Short Guide to Action Research*, op. cit..

facilitare la collaborazione, la comunicazione e la creazione di contenuti, con esempi concreti di come tali strumenti possono essere utilizzati per sostenere progetti di *Service Learning*; il coinvolgimento dei docenti in attività di progettazione didattica che prevedevano la creazione di unità di apprendimento in cui tecnologie e approcci pedagogici interculturali fossero integrati in maniera sinergica; la creazione di cartelle *online* condivise, che hanno facilitato la progettazione collaborativa e lo scambio di materiali educativi tra docenti, supportando una didattica aperta e inclusiva, offrendo la possibilità di condividere progetti, unità di apprendimento, risorse multimediali e altri contenuti, nonché contribuire alla costruzione di un archivio comune di *best practices*. La disponibilità di tali strumenti ha permesso di sfruttare appieno le potenzialità del digitale, superando le tradizionali barriere culturali e geografiche che spesso limitano l'interazione e lo scambio tra studenti di contesti diversi, rappresentando un autentico percorso di sviluppo professionale continuo, facilitando la creazione di una rete educativa più ampia e integrata, ove l'uso delle tecnologie digitali ha favorito una maggiore inclusività e una comprensione più profonda delle diversità culturali.

Al centro di questo processo sono stati posti la riflessione critica, il dialogo tra pari e la sperimentazione, elementi che hanno permesso ai docenti di confrontarsi e crescere professionalmente in un ambiente di apprendimento collaborativo e inclusivo, favorendo la diffusione di nuovi approcci pedagogici interculturali insieme alle *best practices*<sup>358</sup>, configurando il *Digital & Intercultural Service Learning* quale risposta educativa all'altezza delle sfide poste da una società globalizzata, capace di formare cittadini del mondo, aperti al confronto e consapevoli del valore della diversità<sup>359</sup>.

#### **4.5 Scuole in azione: attività sperimentali per l'innovazione pedagogica**

Il progetto di ricerca-azione ha coinvolto inizialmente un totale di 1071 alunni delle classi IV e V della scuola primaria e 980 studenti delle tre classi della scuola

---

<sup>358</sup> D.A. Schön, *The Reflective Practitioner*, op. cit.

<sup>359</sup> L. Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, London, 1975.

secondaria di primo grado, distribuiti rispettivamente su 62 e 53 classi nelle regioni di Puglia, Calabria e Basilicata.

Tuttavia, rispetto al numero iniziale di scuole e alunni previsti, alcuni istituti, a causa dei crescenti impegni istituzionali e delle difficoltà organizzative legate al periodo scolastico, non hanno potuto mantenere il loro coinvolgimento fino alla fase conclusiva della ricerca. Ciò ha determinato una riduzione del campione inizialmente previsto, limitando in parte la possibilità di confronto e di analisi estensiva dei dati raccolti.

Di seguito una specifica degli Istituti scolastici coinvolti attivamente nel progetto di ricerca-azione:

#### **Istituto Comprensivo Pascoli – Cappuccini, Noci (BA)**

- **Dirigente scolastico:** Silvana Antonia Sasanelli
- **Alunni coinvolti:** 92 delle classi IV primaria, 67 delle classi V primaria, 187 della scuola secondaria di I grado
- **Alunni provenienti da contesti migratori:** 65
- **Progetto:** “Le storie fanno rete”

#### **Il Circolo Didattico "Prof. Arc. V. Caputi", Bisceglie (BA)**

- **Dirigente scolastico:** Giuseppe Tedeschi
- **Alunni coinvolti:** 80 delle classi IV primaria, 67 delle classi V primaria
- **Alunni provenienti da contesti migratori:** 3
- **Progetto:** “Cittadinanza Globale”.

#### **Istituto Comprensivo "Radice-Alighieri", Catona (RC)**

- **Dirigente scolastico:** Simona Saponè
- **Alunni coinvolti:** 12 delle classi IV primaria, 108 della scuola secondaria di I grado
- **Alunni provenienti da contesti migratori:** 70

- **Progetto:** *Intercultural Service Learning*

#### **Istituto Comprensivo Fermi, Matera (MT)**

- **Dirigente scolastico:** Isabella Abbatino
- **Alunni coinvolti:** 35 delle classi IV primaria, 15 delle classi V primaria
- **Alunni provenienti da contesti migratori:** 60
- **Progetto:** "RicicliAmo"

#### **Istituto Comprensivo Vico De Carolis, Taranto (TA) – Gruppo di controllo**

- **Dirigente Scolastico:** Prof.ssa Giovanna Lato
- **Alunni coinvolti:** 79 IV primaria, 68 V primaria, 95 prima secondaria di I grado, 70 II secondaria di primo grado, 48 III secondaria di I grado

Nonostante la riduzione del campione di scuole partecipanti rispetto a quanto inizialmente previsto, gli istituti che hanno continuato ad impegnarsi nel progetto di ricerca hanno garantito un contributo significativo e costante, essenziale per la riuscita della ricerca-azione. La loro partecipazione attiva ha consentito di mantenere il rigore metodologico necessario, assicurando la raccolta di dati sufficienti per trarre conclusioni attendibili rispetto all'efficacia del modello pedagogico adottato e per una possibile futura applicazione dello stesso su scala più ampia, confermando la validità del *Digital & Intercultural Service Learning* come strumento educativo per il rafforzamento delle competenze civiche e interculturali, indispensabile per affrontare le sfide del mondo contemporaneo.

#### **4.5.1 “Le Storie Fanno Rete”: Esperienze e Iniziative dall'Istituto Comprensivo Noci (BA)**

Nell'anno scolastico 2023/2024 l'Istituto Comprensivo Pascoli-Cappuccini di Noci (BA) sotto la direzione della dirigente Silvana Antonia Sasanelli e con la collaborazione della docente referente Annalisa Villino, ha avviato il progetto "Le storie fanno RETE," una

proposta educativa sviluppata all'interno dell'approccio pedagogico del *Digital & Intercultural Service Learning*.

Il progetto ha coinvolto un totale di 346 studenti distribuiti tra diverse classi di cui 92 alunni delle classi quarte della scuola primaria, 67 delle classi quinte e 187 studenti della scuola secondaria di primo grado. Presenti nell'Istituto 65 studenti provenienti da contesti migratori.

Il progetto "Le storie fanno rete", pienamente integrato nel curriculum dell'Istituto, è nato da un'analisi approfondita delle difficoltà linguistiche e di socializzazione affrontate dagli studenti stranieri, nonché delle sfide di accettazione da parte di alcuni studenti italiani. Tali difficoltà sono state considerate come opportunità per promuovere lo sviluppo di competenze linguistiche, relazionali e culturali, non solo tra gli alunni di origine straniera, ma anche tra i loro compagni italiani; obiettivo principale del progetto è stato quello di creare un ambiente di apprendimento collaborativo, in cui la diversità fosse valorizzata come una risorsa preziosa per l'apprendimento.

Il percorso educativo è stato articolato in diverse fasi che hanno guidato gli studenti attraverso un processo strutturato di apprendimento e riflessione. Le prime fasi, denominate "Incontrare la realtà" e "Problematizzare," hanno coinvolto gli studenti nell'analisi delle difficoltà linguistiche e relazionali degli alunni stranieri, permettendo loro di acquisire consapevolezza delle barriere esistenti e dei bisogni educativi. Successivamente, sono stati sviluppati percorsi didattici interdisciplinari che hanno integrato narrazioni culturali e attività creative, favorendo un approccio olistico e coinvolgente. Gli studenti hanno lavorato su racconti classici provenienti dalle tradizioni culturali dei loro compagni di origine straniera, utilizzandoli come punto di partenza per attività di lettura, scrittura e creazione artistica.

Un aspetto fondamentale del progetto è stato il coinvolgimento delle famiglie degli studenti provenienti da contesti culturali diversi. Attraverso laboratori e incontri dedicati, i genitori hanno partecipato attivamente, condividendo racconti, tradizioni e elementi culturali del loro Paese di origine, consentendo di creare un dialogo interculturale autentico e di arricchire il percorso educativo degli studenti, offrendo una prospettiva concreta e vissuta delle diverse culture rappresentate nella scuola. Le attività hanno incluso la narrazione di fiabe in lingua originale, discussioni aperte sui temi emersi dai

racconti, insieme alla realizzazione di progetti artistici e multimediali che hanno aiutato gli studenti a esprimere e valorizzare la propria identità culturale.

Le metodologie adottate nel progetto si sono basate sui principi del *Service Learning* che combinano l'apprendimento curricolare con il servizio alla comunità. Gli studenti sono stati coinvolti in attività di *peer tutoring*, dove hanno potuto collaborare e supportarsi reciprocamente, rafforzando così non solo le competenze linguistiche e culturali, ma anche quelle trasversali quali il *problem solving*, la comunicazione empatica, il lavoro di squadra e la gestione delle informazioni. Al termine del percorso i partecipanti hanno riflettuto sull'esperienza attraverso attività di metacognizione, valutando i punti di forza/aree di miglioramento, proponendo idee per future implementazioni del progetto, il quale si è concluso con un evento di diffusione che ha coinvolto le famiglie, gli insegnanti e la comunità locale. Durante l'evento sono stati presentati i lavori realizzati dagli studenti, tra cui narrazioni multimediali, esibizioni artistiche e letture teatrali dei racconti studiati. Protagonisti dell'evento sono stati sia gli studenti provenienti da differenti contesti culturali insieme ai loro genitori che i ragazzi italiani. Insieme hanno dato vita a un grande momento di inclusione e condivisione culturale, importante per promuovere un senso di comunità inclusiva, dimostrando come la scuola possa costituire uno spazio di integrazione e coesione sociale attraverso percorsi di apprendimento significativi e condivisi.

#### **4.5.2 “EduchiAmo alla Cittadinanza Globale”: Percorsi e Testimonianze dal Circolo Didattico di Bisceglie (BA)**

Il Circolo Didattico "Prof. Arc. V. Caputi" di Bisceglie (BA), sotto la guida del Dirigente Scolastico Giuseppe Tedeschi e delle ins. referenti Anna Ricchiuti e Angela Valente, ha implementato il progetto "EduchiAmo alla Cittadinanza Globale" nell'ambito del *Digital & Intercultural Service Learning*. Il percorso educativo ha coinvolto 147 alunni delle classi quarte e quinte della scuola primaria, rispettivamente 80 e 67 studenti. Tra loro, 3 provenivano da contesti migratori.

Gli obiettivi centrali del progetto hanno compreso lo sviluppo di un'etica dell'accoglienza e dell'empatia, la valorizzazione del patrimonio culturale di ogni popolo, la promozione

della comprensione delle tradizioni e dei modi di vita di diverse civiltà. Attraverso un approccio educativo che ha combinato la dimensione digitale con quella interculturale, il progetto ha mirato a creare uno spazio di apprendimento partecipativo, in cui ogni studente potesse scoprire la ricchezza della diversità e riflettere sulle peculiarità della stessa.

Il percorso è stato articolato attraverso una serie di attività progettuali che hanno coinvolto la collaborazione tra docenti, referenti scolastici e partner esterni, tra cui l'Oasi 2, la Caritas cittadina, mediatori culturali, rappresentanti delle associazioni locali e genitori di alunni migranti, favorendo una programmazione condivisa che ha permesso di delineare Unità di Apprendimento specifiche atte a sensibilizzare gli studenti verso le tematiche interculturali.

Le attività didattiche sono state particolarmente variegata e innovative. Durante gli incontri attuati negli atelier digitali, gli studenti hanno partecipato a laboratori di geolocalizzazione, giochi linguistici e narrazioni autobiografiche. L'uso della tecnologia ha facilitato la creazione di presentazioni multimediali e di giochi interattivi, che hanno reso più accessibile e coinvolgente la scoperta delle diverse culture. Gli alunni hanno avuto modo di apprendere non solo nozioni geografiche inerenti i Paesi d'origine dei loro compagni migranti, ma anche di esplorare elementi culturali quali le tradizioni culinarie, le festività e la musica, attraverso strumenti digitali. Uno degli aspetti più rilevanti delle attività è stato l'incontro di narrazioni in "agorà", in un contesto in cui gli studenti hanno avuto l'opportunità di condividere le proprie storie personali e ascoltare i racconti di vita dei genitori, sia italiani che stranieri. Gli incontri sono stati arricchiti dalla partecipazione dei mediatori culturali che, talvolta, hanno prestato la loro "voce" per dare espressione a culture e sentimenti diversi.

Questo approccio ha permesso di creare un ambiente di apprendimento dialogico, in cui la diversità è stata vista come risorsa e non come barriera.

Il progetto ha inoltre previsto momenti di riflessione collettiva sul significato di solidarietà e aiuto reciproco, concetti chiave che sono stati esplorati tramite il modello del *Service Learning*. La logica del *Service Learning*, basata sul principio che, "è dando che si riceve", ha evidenziato come l'apprendimento possa essere rafforzato dal "servizio" reso agli altri, creando legami significativi insieme a una maggiore consapevolezza

metacognitiva, personale e sociale, consentendo in tal modo di costruire relazioni di reciprocità, in cui gli alunni non erano semplicemente destinatari di conoscenze, ma attori attivi del processo di apprendimento.

Attraverso la dinamica dell'aiuto reciproco gli studenti hanno collaborato per affrontare sfide comuni, sviluppando competenze trasversali essenziali come la comunicazione empatica, il *problem solving* e la capacità di lavorare in squadra. Inoltre, hanno intrapreso un processo di metacognizione rispetto al proprio apprendimento, con l'obiettivo di "donarlo" agli altri, condividendo conoscenze e competenze acquisite.

Il progetto si è concluso con una manifestazione che ha voluto rappresentare una testimonianza concreta del lavoro svolto insieme all'impegno della scuola nel costruire un ambiente educativo aperto e inclusivo. Protagonisti dell'evento sono stati sia gli studenti provenienti dai diversi contesti culturali, unitamente ai loro genitori, che gli alunni italofoni. Insieme hanno dato vita a un importante momento di inclusione e condivisione culturale, promuovendo un forte senso di comunità, capace di coniugare l'innovazione didattica con l'impegno civico e la solidarietà, formando cittadini consapevoli e attivi, pronti a contribuire positivamente al bene comune. L'esperienza ha dimostrato come la scuola possa costituire uno spazio di integrazione e coesione sociale attraverso percorsi di apprendimento significativi e condivisi.

#### **4.5.3 Percorsi di Interculturalità e *Service Learning*: L'Esperienza dell'IC "Radice-Alighieri" di Catona (RC)**

Nell'anno scolastico 2023/2024, l'Istituto Comprensivo "Radice-Alighieri" di Catona (RC), sotto la guida della Dirigente Scolastica Simona Sapone e degli inss. referenti prof.ssa Simona Leanza e del prof. Agostino Giordano, ha promosso il progetto di "*Intercultural Service Learning*" con l'obiettivo di sensibilizzare gli studenti sul tema della povertà e della fame nel mondo, offrendo loro opportunità di impegno attivo in azioni di solidarietà a sostegno della comunità locale. Il progetto ha coinvolto un totale di 120 studenti: 12 di una classe quarte della scuola primaria, 108 della scuola secondaria di primo grado, tra cui 70 alunni provenienti da contesti migratori. La partecipazione di

questi studenti ha arricchito l'iniziativa, permettendo di adottare un approccio interculturale che ha valorizzato la diversità e promosso la coesione sociale.

Il progetto si è sviluppato attraverso una serie di attività didattiche e pratiche mirate alla sensibilizzazione della comunità scolastica e alla promozione dell'interazione tra gli studenti e le realtà locali. Un elemento centrale è stata la campagna di sensibilizzazione interna, condotta dagli stessi studenti, che ha previsto la realizzazione di presentazioni e dibattiti volti a informare i compagni sul problema della povertà e sulle iniziative solidali promosse dall'istituto. Questo approccio ha consentito agli studenti di sviluppare competenze comunicative e di *leadership*, ponendoli al centro del processo educativo e responsabilizzandoli come promotori di cambiamento sociale.

Una delle attività cardine è stata la raccolta alimentare organizzata presso tutti i plessi scolastici dell'istituto, la quale ha avuto lo scopo di insegnare agli alunni stranieri il lessico relativo al cibo, uno dei bisogni primari dell'individuo, oltre a promuovere la conoscenza del territorio in cui esso viene coltivato e la sua trasformazione. Questo processo è stato facilitato dagli alunni italofoni che, con l'ausilio di applicazioni di traduzione, hanno instaurato un mutuo scambio di termini lessicali e culture con i compagni di diverse nazionalità. Questo passaggio ha arricchito l'esperienza formativa, trasformando l'apprendimento linguistico in un percorso di crescita culturale e personale, poiché ha richiesto agli studenti di mettere in gioco le proprie competenze comunicative e interculturali promuovendo un clima di inclusione e arricchimento reciproco.

Gli studenti, coadiuvati dai docenti, hanno altresì promosso la raccolta di alimenti non deperibili destinati alle associazioni di volontariato locali che forniscono assistenza alle famiglie bisognose. Questa iniziativa ha permesso agli studenti di comprendere il valore dell'impegno civico e della solidarietà, rendendoli protagonisti attivi nel miglioramento del benessere della comunità locale. Tali attività hanno contribuito a sviluppare empatia e senso di responsabilità civica, incoraggiando una partecipazione consapevole e proattiva alla vita sociale del territorio.

Il progetto ha inoltre promosso il contatto diretto degli studenti con le associazioni di volontariato locali con incontri e interviste con i rappresentanti delle stesse. Questi momenti di confronto hanno consentito agli studenti di conoscere da vicino le attività svolte dalle associazioni, le sfide quotidiane che esse affrontano, nonché le esigenze delle

persone a cui prestano assistenza, arricchendo il percorso di apprendimento e offrendo agli alunni l'opportunità di sviluppare una comprensione critica e approfondita delle dinamiche sociali.

Una componente significativa del progetto è stata rappresentata dalla realizzazione di un pranzo solidale presso l'associazione "Nuova Solidarietà," organizzato in collaborazione con l'Istituto Professionale Alberghiero Turistico nel corso del quale gli studenti dell'istituto alberghiero hanno preparato i pasti utilizzando gli alimenti donati dal Banco Alimentare, mentre gli studenti partecipanti hanno avuto modo di interagire e collaborare con i volontari. Il pranzo ha rappresentato un'occasione per rafforzare i legami tra la scuola e la comunità, creando uno spazio di condivisione e dialogo interculturale. Gli studenti hanno sperimentato in prima persona il valore della cooperazione e della generosità, acquisendo una consapevolezza più profonda delle esigenze della comunità in cui vivono.

A coronamento delle attività progettuali, gli studenti hanno realizzato un video informativo e di sensibilizzazione che è stato proiettato in tutte le classi dell'istituto e che ha coinvolto gli alunni in tutte le fasi, dalla raccolta delle immagini e delle interviste, alla scrittura del copione, sino al montaggio finale, permettendo loro di sviluppare competenze digitali e creative. Esso ha avuto la funzione di documentare l'intero percorso del progetto e di diffondere un messaggio di solidarietà e inclusione, sensibilizzando ulteriormente la comunità scolastica e il territorio sui temi della povertà e del sostegno reciproco.

Nel complesso, il progetto "*Intercultural Service Learning*" si inserisce in un più ampio programma di apprendimento esperienziale volto a sviluppare competenze di cittadinanza attiva, empatia e solidarietà. L'approccio educativo adottato ha evidenziato l'importanza dell'interazione tra scuola e territorio, creando legami significativi che hanno arricchito l'esperienza di apprendimento e rafforzato il senso di appartenenza alla comunità. Integrando attività didattiche, esperienze pratiche e riflessioni condivise, il progetto ha promosso una visione inclusiva e solidale della cittadinanza, formando studenti capaci di assumere un ruolo attivo e consapevole nel contesto sociale, con un impegno concreto verso il miglioramento del benessere collettivo.

#### **4.5.4 Sostenibilità e interculturalità in Azione: "RicicliAmo" all'IC Fermi di Matera (MT)**

Nell'anno scolastico 2023/2024, nell'Istituto Comprensivo Fermi di Matera (MT), sotto la guida della Dirigente Scolastica Isabella Abbatino e con la collaborazione delle docenti referenti Addolorata Cifarelli e Vita Grazia Epifania, è stato promosso il progetto di *Digital & Intercultural Service Learning* intitolato "RicicliAmo".

Il progetto, che ha coinvolto 50 alunni (35 delle classi quarte e 15 delle classi quinte della scuola primaria), ha avuto quale obiettivo quello della sensibilizzazione degli studenti sull'importanza del riciclo e della sostenibilità ambientale, con attenzione anche all'educazione interculturale, in virtù del fatto che nelle classi erano presenti diversi alunni provenienti da contesti migratori. Questo elemento ha arricchito il progetto, favorendo la creazione di un ambiente educativo inclusivo, capace di valorizzare le diversità linguistiche e culturali.

Nel contesto del progetto i piccoli alunni sono stati coinvolti in attività che non solo hanno permesso loro di apprendere l'importanza del riciclo e della raccolta differenziata, ma li ha anche resi protagonisti e sensibilizzati rispetto alle problematiche presenti nella comunità scolastica e locale.

Aspetto fondamentale dello stesso è stata l'organizzazione di laboratori, che hanno rappresentato un vero e proprio spazio di apprendimento interculturale ove gli studenti italofoni hanno svolto il ruolo di facilitatori, mediatori e guida, assumendosi la responsabilità di illustrare/rinforzare ai compagni provenienti da contesti culturali differenti, concetti inerenti ai diversi tipi di materiali riciclabili, mostrare come effettuare la raccolta differenziata, nonché sottolineare l'importanza di queste pratiche per la tutela dell'ambiente. Questo approccio ha permesso non solo di trasmettere conoscenze teoriche e pratiche, ma ha anche promosso un significativo scambio culturale, in quanto, da una parte gli studenti hanno potuto apprendere nuovi concetti legati alla sostenibilità ambientale grazie al supporto dei loro compagni italofoni, d'altro canto, i piccoli alunni aventi cittadinanza italiana, oltre a rinforzare quanto già appreso in merito al rispetto dell'ambiente, al riciclo/altro, hanno sviluppato capacità di comunicazione e mediazione interculturale in un processo di collaborazione che ha permesso di superare le differenze

linguistiche. Tali difficoltà sono state superate anche grazie all'uso di strumenti visivi (gli *InBook*), di supporti gestuali e di *App* per la traduzione, facilitando una comprensione reciproca più profonda.

I laboratori hanno quindi rappresentato un microcosmo di cooperazione interculturale, dove ogni studente ha contribuito attivamente al processo di apprendimento, portando con sé il bagaglio delle proprie esperienze, conoscenze e curiosità. Gli studenti provenienti da differenti contesti culturali, dove il riciclo potrebbe non essere una pratica diffusa, hanno potuto esplorare nuove abitudini e valori legati alla sostenibilità, confrontandoli con le loro tradizioni e condividendo con il gruppo le proprie prospettive, in uno scambio che ha arricchito tutti i partecipanti, offrendo a tutti l'opportunità di riflettere sulla pluralità delle pratiche culturali e su come affrontare insieme le sfide comuni.

Gli studenti non solo hanno imparato a riciclare e a distinguere i materiali, ma hanno anche acquisito il valore della diversità e della collaborazione, comprendendo che la soluzione ai problemi ambientali passa anche attraverso il rispetto e la consapevolezza delle differenze culturali. In questo senso, l'intercultura è stata il cuore pulsante del progetto, promuovendo una visione globale e inclusiva della cittadinanza attiva, in cui ogni individuo può contribuire al benessere comune partendo dalla valorizzazione delle proprie specificità e del dialogo con l'altro.

Il progetto "RicicliAmo" è stato strutturato attraverso un percorso educativo che ha integrato attività didattiche, laboratoriali e momenti di riflessione, sviluppando competenze sia disciplinari che trasversali. Grazie alla collaborazione con COSP TECNO SERVICE, gestore dei servizi di igiene urbana di Matera, e con il patrocinio dell'Ente di Governo per i Rifiuti e le Risorse Idriche della Regione Basilicata (EGRIB), l'Istituto ha potuto promuovere una serie di iniziative mirate a sensibilizzare non solo gli alunni, ma anche le loro famiglie sul tema della gestione sostenibile dei rifiuti. Questa sinergia ha consentito di collegare l'apprendimento scolastico con il servizio alla comunità, favorendo una maggiore consapevolezza civica e ambientale tra gli studenti, creando una rete educativa che ha coinvolto diversi attori del territorio.

Le attività sono state articolate in più fasi, con una formazione iniziale rivolta a docenti e studenti, finalizzata all'acquisizione di conoscenze teoriche riguardanti il ciclo dei

materiali, la differenziazione e il riutilizzo dei rifiuti. Per rispondere alle esigenze degli alunni non madrelingua, sono stati utilizzati strumenti digitali e materiali visivi che hanno reso i contenuti più accessibili, facilitando un approccio inclusivo al tema. In particolare, è stato creato un glossario bilingue (italiano-cinese) che ha consentito una migliore comprensione dei concetti chiave.

Elemento distintivo del progetto è stato altresì l'uso di un "*silent book*," una narrazione visiva priva di parole, intitolato "Tutti insieme per l'ambiente," che ha permesso di superare le barriere linguistiche e ha facilitato la partecipazione attiva di studenti di diverse nazionalità. Attraverso questo strumento, gli alunni hanno potuto esplorare e comprendere i temi legati alla sostenibilità ambientale, lavorando in gruppi eterogenei e applicando il *peer tutoring* per imparare insieme a separare e gestire correttamente i rifiuti. Tale modalità didattica ha stimolato l'apprendimento attivo e cooperativo, mettendo in risalto il valore della collaborazione e della condivisione di conoscenze e abilità tra pari.

Il progetto ha raggiunto il suo culmine con la realizzazione di una sfilata cittadina, organizzata durante il periodo carnevalesco, in cui gli studenti hanno indossato costumi creati interamente con materiali riciclati. Questo evento ha rappresentato un momento di celebrazione collettiva e di sensibilizzazione pubblica, coinvolgendo non solo gli alunni e il corpo docente, ma anche le famiglie e la comunità locale. Nell'ambito della sfilata gli studenti hanno esposto i manufatti realizzati nei laboratori creativi, dimostrando come il riciclo possa trasformarsi in un'opportunità per la creatività e l'espressione artistica, oltre a essere una pratica di fondamentale importanza per la tutela dell'ambiente e per l'educazione interculturale.

Il progetto "RicicliAmo" ha messo in evidenza come l'interazione tra scuola e territorio abbia permesso di creare un'esperienza educativa significativa, che ha favorito lo sviluppo di competenze trasversali essenziali, quali il *problem solving*, la comunicazione interculturale, insieme alla capacità di lavorare in gruppo. Ha altresì posto l'attenzione su come l'approccio pedagogico del *Digital & Intercultural Service Learning* si sia dimostrato efficace per promuovere la coesione sociale e il senso di appartenenza, formando piccoli alunni attivi e consapevoli, capaci di contribuire positivamente al miglioramento del contesto sociale e ambientale in cui vivono.

#### 4.5.5 Gruppo di controllo - Istituto Comprensivo Vico De Carolis di Taranto (TA)

Nell'anno scolastico 2023/2024, l'Istituto Comprensivo Vico De Carolis di Taranto (TA), sotto la guida della Dirigente Scolastica Prof.ssa Giovanna Lato, ha ricoperto un ruolo di grande rilevanza scientifica partecipando alla ricerca-azione, in qualità di gruppo di controllo. Con un totale di 360 alunni coinvolti, distribuiti tra gli alunni delle classi quarte e quinte della scuola primaria (79 e 68 rispettivamente) e tutte le classi della scuola secondaria di primo grado (95 studenti di prima classe, 70 di seconda classe e 48 di terza classe), l'istituto ha contribuito a fornire dati essenziali per la valutazione degli esiti educativi delle sperimentazioni condotte in altri istituti. Nella ricerca educativa, il gruppo di controllo riveste una funzione cruciale come parametro di riferimento stabile e comparativo. In qualità di gruppo non sottoposto a interventi sperimentali, esso consente di mantenere costanti le variabili esterne, fungendo così da termine di paragone per valutare l'efficacia delle strategie didattiche innovative applicate nei gruppi sperimentali. Questa metodologia è essenziale per isolare e quantificare l'impatto specifico delle nuove pratiche educative, garantendo che i risultati positivi osservati nei gruppi sperimentali non siano il prodotto di fattori estranei o casuali, ma conseguenza diretta degli interventi attuati.

Come evidenziato da Cook e Campbell<sup>360</sup> (1979), la presenza di un gruppo di controllo ben progettato permette di attribuire causalità agli effetti osservati, distinguendo tra cambiamenti dovuti all'intervento sperimentale e mutamenti che potrebbero costituire il risultato di altri fattori esterni; garantisce altresì che le conclusioni della ricerca siano più robuste e affidabili, migliorando la qualità e la attendibilità dei risultati.

Secondo Shadish, Cook e Campbell<sup>361</sup>, la presenza di un gruppo di controllo sarebbe altresì fondamentale per ridurre i rischi di invalidità interna, poiché consente di confrontare i progressi del gruppo sperimentale con un gruppo che non ha subito alcun

---

<sup>360</sup> T.D. Cook, D.T. Campbell, *Quasi-Experimentation: Design & Analysis Issues for Field Settings*, Houghton Mifflin, Boston, 1979.

<sup>361</sup> W.R. Shadish, T.D. Cook, D.T. Campbell, *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*, Houghton Mifflin, Boston, 2002.

cambiamento intenzionale, assicurando così che gli effetti siano attribuibili direttamente all'intervento. L'uso di un gruppo di controllo non si limita alla validità interna, ma è essenziale anche per la validità esterna della ricerca stessa.

Secondo Durlak e DuPre<sup>362</sup> infatti, la validità esterna, che si riferisce alla possibilità di generalizzare i risultati di uno studio ad altri contesti, è rafforzata dalla presenza di gruppi di controllo ben definiti; senza di essi le differenze osservate potrebbero non essere rappresentative e applicabili in ambienti differenti, limitando l'utilità pratica delle conclusioni della ricerca stessa.

La partecipazione dell'Istituto Comprensivo Vico De Carolis come gruppo di controllo ha offerto l'opportunità di contribuire alla ricerca educativa in modo significativo, permettendo di ottenere dati comparativi fondamentali che hanno migliorato la comprensione dell'efficacia delle metodologie didattiche innovative sperimentate in altre scuole. La disponibilità a partecipare a studi di questo tipo riflette l'impegno dell'istituto nel promuovere pratiche educative basate su evidenze scientifiche, rafforzando il legame tra ricerca e applicazione didattica. La presenza di un gruppo di controllo solido e ben strutturato, come quello dell'Istituto Comprensivo Vico De Carolis, rafforza la credibilità e l'affidabilità dei risultati della ricerca educativa in quanto, la possibilità di monitorare gli apprendimenti e le dinamiche sociali degli studenti in un contesto non influenzato dalle nuove metodologie sperimentate garantisce che le conclusioni rilevate siano basate su evidenze oggettive e verificabili. Inoltre, il gruppo di controllo consente di misurare l'efficacia di interventi pedagogici non solo a breve termine, ma anche in prospettiva longitudinale, osservando come eventuali benefici si manifestino e si consolidino nel tempo.

---

<sup>362</sup> J.A. Durlak, E.P. DuPre, "Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation," *American Journal of Community Psychology*, 41 (3-4), 2008, pp. 327-350.

## CAPITOLO V

### VALUTAZIONE DELLA RICERCA

#### 5.1 La valutazione: uno strumento dinamico per la crescita formativa

La valutazione educativa rappresenta un elemento centrale nel processo di insegnamento-apprendimento, poiché non solo misura i risultati raggiunti dagli studenti, ma funge anche da leva per orientare e migliorare la pratica didattica. Tradizionalmente, essa è stata associata a metodi standardizzati, finalizzati principalmente a classificare e certificare le competenze acquisite, con un'enfasi sulla misurazione delle conoscenze e sulla riproduzione mnemonica. Tuttavia, questa impostazione ha suscitato numerose critiche da parte di studiosi come Castoldi<sup>363</sup> e Comoglio<sup>364</sup>, i quali hanno evidenziato come una valutazione basata su prove tradizionali tenda a promuovere un sapere inerte e poco trasferibile, limitando di fatto l'efficacia dell'apprendimento.

Negli ultimi decenni si è sviluppata una visione più articolata della valutazione, che va oltre il semplice accertamento delle nozioni apprese. La ricerca pedagogica ha infatti promosso modelli di valutazione formativa e autentica, in grado di considerare sia il prodotto finale dell'apprendimento che il processo attraverso il quale gli studenti acquisiscono e applicano le competenze.

Come evidenziato da Gola<sup>365</sup>, la "valutazione autentica" pone l'accento sulla capacità degli studenti di risolvere problemi reali, favorendo l'applicazione pratica delle conoscenze e promuovendo un apprendimento significativo e duraturo. Tale approccio mira a superare la tradizionale dicotomia tra sapere teorico e pratico, offrendo agli stessi

---

<sup>363</sup> M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Mondadori Education, Milano, 2010.

<sup>364</sup> M. Comoglio, *Valutare per apprendere*, La Scuola, Milano, 2004.

<sup>365</sup> G. Gola, *La valutazione educativa*, La Scuola, Brescia, 2017.

l'opportunità di dimostrare le proprie abilità in contesti concreti e rilevanti per la vita quotidiana e professionale.

L'approccio per competenze si concentra, viceversa, sulla capacità degli studenti di mobilitare e utilizzare le proprie conoscenze e abilità in maniera trasversale e interdisciplinare per affrontare compiti complessi. Questo tipo di valutazione è particolarmente rilevante nel contesto dell'educazione contemporanea, poiché prepara gli studenti a gestire le sfide del mondo reale, promuovendo l'apprendimento significativo e la capacità di risolvere problemi. Per raggiungere questo scopo è fondamentale che gli insegnanti adottino una varietà di strumenti di valutazione e metodologie che permettano di raccogliere informazioni dettagliate e accurate sui progressi degli studenti.

Come sottolineato da Varisco<sup>366</sup>, la valutazione per competenze non è un semplice esercizio di misurazione, ma richiede una progettazione pedagogica attenta e ben strutturata, capace di integrare la teoria con la pratica in modo fluido e coerente.

Uno degli sviluppi più interessanti nel campo della valutazione educativa è rappresentato dal *dynamic assessment*, un approccio che si basa sulla teoria della modificabilità cognitiva e mira a rilevare i cambiamenti nel pensiero e nel *problem solving* attraverso compiti sfidanti e collaborativi<sup>367</sup>. Questo metodo parte dall'idea che l'intelligenza sia una capacità dinamica e incrementale che può essere potenziata grazie a processi valutativi in grado di guidare e sostenere lo sviluppo cognitivo degli studenti. In questo contesto, la valutazione non è più vista come una semplice misurazione delle abilità preesistenti, ma come un elemento chiave per migliorare il pensiero critico, la creatività e la capacità di *problem solving*.

Parallelamente, la docimologia, intesa come scienza che studia i metodi e i criteri della valutazione, ha rivestito un ruolo importante nel ridurre la soggettività nelle prove d'esame e nel promuovere un'analisi più articolata e oggettiva delle performance degli studenti<sup>368</sup>, ampliando il suo campo di applicazione, contribuendo a sviluppare strumenti di valutazione più equi e trasparenti, capaci di rispondere alle esigenze di una scuola inclusiva e orientata alla crescita personale degli studenti.

---

<sup>366</sup> B.M. Varisco, *Valutare per apprendere: L'approccio formativo nella pratica didattica*, Carocci, Roma, 2004.

<sup>367</sup> S. Pastore & M. Salamida, *Formative assessment e pratica didattica*, Franco Angeli, Milano, 2013.

<sup>368</sup> G. Benvenuto, *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*, Carocci, Roma, 2003.

In questo quadro il ruolo del docente è profondamente cambiato: da semplice giudice che assegna voti e certifica i risultati, è diventato un facilitatore dell'apprendimento che progetta attività didattiche significative e fornisce *feedback* costruttivi e tempestivi.

La "riflessione in azione," concetto elaborato da Schön, descrive proprio questa capacità degli insegnanti di adattare e migliorare continuamente le proprie strategie didattiche attraverso un dialogo costante tra teoria e pratica che permette di rispondere in modo immediato e flessibile alle necessità degli studenti, favorendo un apprendimento più personalizzato e significativo. Secondo lo studioso, compito dell'insegnante è altresì quello di promuovere l'autovalutazione, stimolare la riflessione critica e incoraggiare gli studenti a partecipare attivamente al loro percorso educativo, diventando così soggetti consapevoli e responsabili del proprio apprendimento<sup>369</sup>.

La valutazione assume inoltre anche una funzione cruciale nella crescita professionale degli insegnanti stessi. Attraverso l'analisi dei dati raccolti i docenti possono riflettere sulle loro pratiche educative, identificare eventuali aree di miglioramento e sviluppare nuove strategie didattiche più efficaci. In questo modo, la valutazione diventa un processo bidirezionale di cui beneficiano sia gli studenti che i docenti, creando un circolo virtuoso di apprendimento e miglioramento continuo<sup>370</sup>.

La valutazione, quindi, non più vista come un'attività episodica e conclusiva, ma come un processo continuo e partecipativo che coinvolge attivamente tutti gli attori del processo educativo. Essa diventa un ponte tra la teoria e la pratica, uno strumento essenziale per promuovere un apprendimento profondo e significativo che prepari gli studenti ad affrontare le sfide della vita adulta, il cui obiettivo non è solo quello di misurare l'apprendimento, ma di migliorarlo, creando ambienti educativi che favoriscano lo sviluppo integrale della persona.

Questa evoluzione riflette una crescente consapevolezza dell'importanza di un equilibrio tra soggettività, oggettività e intersoggettività nella valutazione educativa, in modo da non limitarsi a classificare gli studenti, ma aiutare a coltivare la loro capacità di riflessione

---

<sup>369</sup> D. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, op. cit.

<sup>370</sup> P. Black, C. Harrison, B. Marshall, D. Wiliam, *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*, King's College London, Londra, 2002. M. Castoldi, *Valutare a scuola: Dagli apprendimenti alle competenze*, Carocci, Roma, 2010.

critica, collaborazione e creatività. Come osserva Martini<sup>371</sup> l'adozione di modelli di valutazione che integrano questi aspetti è essenziale per sostenere uno sviluppo delle competenze a 360 gradi, rispondendo così alle sfide di una società sempre più complessa e interconnessa. L'integrazione di nuovi strumenti tecnologici, come piattaforme digitali e software di analisi dei dati, ha inoltre aperto nuove possibilità per la valutazione formativa, consentendo di monitorare in tempo reale i progressi degli studenti e di adattare l'insegnamento ai loro bisogni specifici, consentendo di superare i limiti delle prove tradizionali, rendendo possibile la progettazione di percorsi di apprendimento personalizzati e di esperienze didattiche più inclusive.

In questo quadro emerge l'esigenza di modelli valutativi che sappiano riconoscere e valorizzare non solo le competenze cognitive, ma anche quelle relazionali e sociali. L'educazione contemporanea, infatti, deve affrontare la sfida di preparare gli studenti a un mondo in cui le *soft skills* rivestono un ruolo sempre più importante. Di conseguenza, diventa cruciale adottare metodi di valutazione capaci di stimolare e misurare anche la capacità di lavorare in gruppo, di comunicare efficacemente e di gestire situazioni complesse e imprevedute. Martini<sup>372</sup> sottolinea come l'equilibrio tra le dimensioni soggettiva, oggettiva e intersoggettiva della valutazione costituisca un passo imprescindibile per costruire un sistema educativo inclusivo e orientato allo sviluppo delle competenze a lungo termine, in grado di rispondere alle esigenze di una società globalizzata e interconnessa.

## 5.2 Valutazione e Service Learning

La valutazione nei percorsi di Service-Learning (S-L) assume un ruolo fondamentale, poiché consente di monitorare, documentare e riflettere sulle esperienze di apprendimento, contribuendo non solo a misurare i risultati, ma a migliorare e consolidare il processo educativo stesso. Nel Service-Learning la valutazione è strettamente collegata alla dimensione formativa, supportando l'apprendimento continuo e promuovendo la

---

<sup>371</sup> M. Martini, *Lavorare per competenze. Progettazione, valutazione, certificazione*, UTET, Novara, 2017.

<sup>372</sup> *Ibidem*

riflessione critica, sia per gli studenti che per i docenti, incoraggiando la partecipazione attiva e consapevole della comunità; essa accompagna ogni fase del progetto: dalla pianificazione iniziale, alla realizzazione, alla conclusione, assicurando che ogni momento educativo sia attentamente osservato e migliorato<sup>373</sup>.

Elemento distintivo della valutazione nel Service-Learning è la sua natura autentica, che si concretizza attraverso la proposta di compiti di realtà. A differenza delle valutazioni tradizionali, che si basano su test standardizzati, nel *Service-Learning* la valutazione si fonda sulla capacità degli studenti di applicare conoscenze e competenze a situazioni reali, risolvendo problemi concreti, consentendo di verificare non solo il livello di conoscenza acquisita, ma anche la capacità di trasferire abilità e competenze in contesti diversi e complessi. Gli studenti sono invitati a individuare problemi reali, a progettare soluzioni e a riflettere criticamente sulle loro azioni, trasformando così l'apprendimento in un processo attivo e significativo<sup>374</sup>.

Altro aspetto cruciale della valutazione nei percorsi di Service-Learning è la riflessione continua. Come sottolineato da Furco<sup>375</sup>, «la riflessione sistematica è il fattore che trasforma un'esperienza di servizio in un'opportunità di apprendimento significativo». Questo processo di riflessione aiuta gli studenti a creare connessioni tra le attività pratiche e i contenuti teorici, a sviluppare un pensiero critico, a divenire più consapevoli dell'impatto del loro operato sulle comunità in cui operano. Tali attività possono assumere diverse forme (diari, discussioni di gruppo, questionari di auto-valutazione, focus group), sono progettati per favorire non solo la valutazione da parte degli insegnanti, ma anche l'auto-valutazione e la valutazione tra pari, promuovendo un approccio collaborativo e dialogico all'interno delle comunità educative<sup>376</sup> e sono distribuite lungo tutto il percorso di apprendimento per garantire una comprensione profonda e una partecipazione più consapevole<sup>377</sup>.

---

<sup>373</sup> I. Fiorin, *Service-Learning e valutazione formativa*, EIS LUMSA, Roma, 2018.

<sup>374</sup> D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, New Jersey, 1984.

<sup>375</sup> A. Furco, *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*, in *Introduction to Service-Learning Toolkit*, Campus Compact, Providence, 2000.

<sup>376</sup> I. Fiorin, *Itinerari di valutazione nel Service-Learning*, EIS LUMSA, Roma, 2018.

<sup>377</sup> J. Eyler & D. E., Giles, *Where's the Learning in Service-Learning?*, *op. cit.*

Ulteriore elemento fondamentale è la documentazione. Essa non si limita a registrare dati, ma permette di raccontare e analizzare le diverse fasi del percorso educativo, contribuendo a rendere tangibile l'intero processo di apprendimento. Documentare significa raccogliere testimonianze, riflessioni, evidenze concrete di attività e progressi, rendendo visibili gli obiettivi raggiunti e quelli ancora da perseguire; serve a condividere i risultati del progetto, valorizzando l'impatto del Service-Learning e promuovendo la sostenibilità delle iniziative intraprese. Essa risulta altresì importante non solo per gli studenti, ma anche per i docenti e per la comunità più ampia, favorendo il dialogo e la collaborazione tra scuola, famiglie e *stakeholder* esterni<sup>378</sup>.

La valutazione formativa, caratteristica del Service-Learning, supporta il miglioramento continuo delle pratiche, permettendo agli studenti di riflettere sui loro successi e sulle sfide incontrate, così come sottolineato anche dal D.lgs. n. 62/2017<sup>379</sup>, e agli insegnanti di adattare le loro strategie educative in modo più efficace ed efficiente.

Essa costituisce altresì un processo di *empowerment* coinvolgendo gli studenti non solo come destinatari, ma come protagonisti attivi nella costruzione e valutazione delle loro esperienze di apprendimento. Gli studenti sono incoraggiati a partecipare al processo decisionale, a esprimere le loro opinioni e a sviluppare soluzioni creative ai problemi affrontati, in una crescita come cittadini responsabili e consapevoli, capaci di agire positivamente nelle loro comunità e di sviluppare competenze trasversali, essenziali per il loro futuro personale e professionale<sup>380</sup>.

### **5.3 Analisi dei dati inerenti al questionario: "Sviluppo dell'intelligenza culturale" di S. Ang, L. Van Dyne, S.K. Koh**

Nel presente paragrafo è riportata l'analisi dettagliata dei dati raccolti attraverso l'applicazione della scala dello "Sviluppo dell'intelligenza culturale", elaborata da Soon Ang, Linn Van Dyne e Koh Choon Ling, il cui obiettivo è misurare il livello di intelligenza culturale (Cultural Intelligence Scale - CQS) di un individuo, nella fattispecie

---

<sup>378</sup> I. Fiorin, *Service-Learning e valutazione formativa*, op. cit.

<sup>379</sup> D.lgs. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017;062>

<sup>380</sup> S. Kemmis & R. McTaggart, *Participatory Action Research*, op. cit..

degli studenti della Scuola Secondaria di I Grado coinvolti nel progetto di ricerca-azione al fine di valutare la loro capacità di interagire efficacemente in contesti culturali diversi, identificare punti di forza e aree di miglioramento rilevabili nelle competenze interculturali degli stessi.

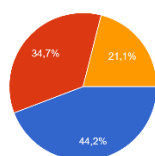
I grafici che seguono, accompagnati da commenti analitici, illustrano i risultati delle rilevazioni condotte all'inizio e alla fine della ricerca-azione, fornendo un quadro comparativo dell'evoluzione delle competenze interculturali degli studenti. Il questionario, somministrato in due momenti chiave, nei primi giorni di novembre e alla fine di maggio dell'a. S. 2023/2024, consente di monitorare i progressi e le eventuali criticità emerse lungo il percorso formativo.

Questa doppia indagine offre una visione complessiva dell'impatto del *Digital & Intercultural Service Learning* nelle classi, permettendo di confrontare la situazione iniziale e quella finale; fornisce informazioni preziose per identificare eventuali miglioramenti concreti nelle competenze interculturali, nonché per individuare eventuali aree che necessitano di ulteriori interventi educativi. Gli stessi contribuiranno inoltre a valutare l'efficacia del percorso intrapreso e a definire le strategie pedagogiche future volte a potenziare le abilità interculturali e la consapevolezza globale degli studenti.

## Risultati Scala di Intelligenza Culturale (CQS) - Scuola Secondaria di I Grado

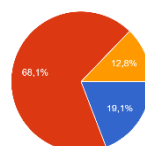
### 1. Classi di appartenenza degli studenti

Classe di appartenenza  
190 risposte



● I Secondaria di I Grado  
● II Secondaria di I Grado  
● III Secondaria di I Grado

Classe di appartenenza  
47 risposte

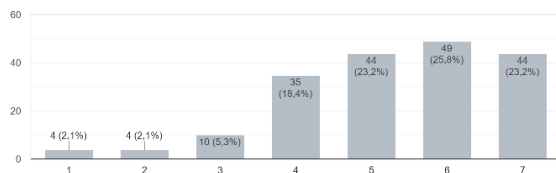


● I Secondaria di I Grado  
● II Secondaria di I Grado  
● III Secondaria di I Grado

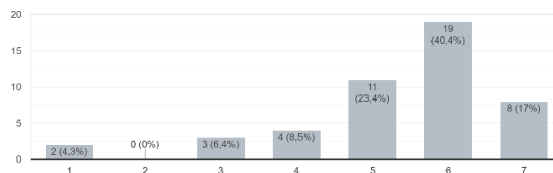
I grafici rappresentano la distribuzione degli studenti in base alla classe di appartenenza in due differenti campioni di risposte. Nel primo grafico, la maggioranza degli studenti è al primo anno di scuola secondaria di primo grado, mentre nel secondo grafico la maggioranza è al terzo anno.

## 2. CQ METACOGNITIVO. Sono consapevole delle conoscenze culturali che utilizzo quando interagisco con persone con background culturali diversi.

CQ METACOGNITIVO Sono consapevole delle conoscenze culturali che utilizzo quando interagisco con persone con background culturali diversi.  
190 risposte



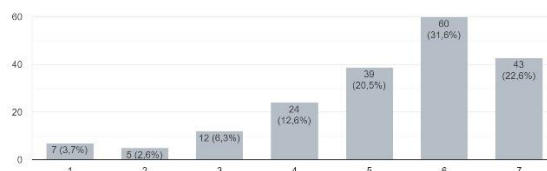
CQ METACOGNITIVO Sono consapevole delle conoscenze culturali che utilizzo quando interagisco con persone con background culturali diversi.  
47 risposte



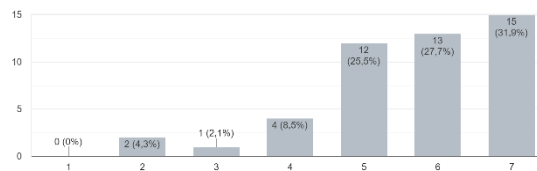
I grafici mostrano la distribuzione delle risposte a una domanda relativa alla consapevolezza metacognitiva delle conoscenze culturali utilizzate quando si interagisce con persone provenienti da *background* culturali diversi. Le risposte sono date su una scala da 1 a 7, dove 1 rappresenta un basso livello di consapevolezza e 7 un livello alto. In entrambi i grafici, la maggioranza degli intervistati si ritiene consapevole delle conoscenze culturali che utilizza, con la maggioranza delle risposte che si concentra sui valori 5, 6 e 7. Nel secondo grafico, la percentuale di risposte per il valore 6 è particolarmente alta rispetto al primo.

## 3. Adegua le mie conoscenze culturali quando interagisco con persone di una cultura che non mi è familiare.

Adegua le mie conoscenze culturali quando interagisco con persone di una cultura che non mi è familiare.  
190 risposte



Adegua le mie conoscenze culturali quando interagisco con persone di una cultura che non mi è familiare.  
47 risposte



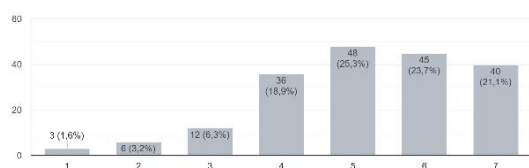
Nel primo grafico, con 190 risposte, la maggior parte degli intervistati tende ad adeguare le proprie conoscenze culturali. Infatti, le risposte più frequenti si concentrano sui valori 5 (20,5%), 6 (31,6%) e 7 (22,6%), indicando una predisposizione positiva verso l'adattamento culturale.

Nel secondo grafico i valori 5, 6 e 7 sono i più scelti, con una preferenza per il 6 (27,7%) e il 7 (31,9%). Questo indica che anche in questo campione la maggioranza degli intervistati mostra una forte propensione all'adattamento culturale.

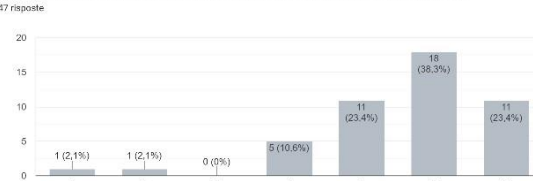
Entrambi i grafici evidenziano un atteggiamento positivo verso l'adattamento culturale, con la maggior parte degli intervistati disposta ad adeguare le proprie conoscenze per facilitare l'interazione con culture diverse. La distribuzione simile nei due campioni suggerisce una tendenza generale a favore dell'adattamento interculturale, anche se la dimensione dei campioni è differente.

#### 4. Sono consapevole delle conoscenze culturali che applico alle interazioni interculturali.

Sono consapevole delle conoscenze culturali che applico alle interazioni interculturali.  
190 risposte



Sono consapevole delle conoscenze culturali che applico alle interazioni interculturali.  
47 risposte



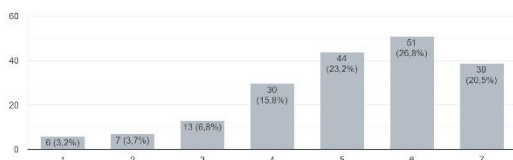
Nel primo grafico (190 risposte) la maggior parte delle persone si colloca nella parte alta della scala, indicando un buon livello di consapevolezza culturale. I valori più scelti sono 4 (25,3%), 5 (23,7%) e 6 (21,1%), suggerendo che molti intervistati si sentono consapevoli delle conoscenze culturali che utilizzano nelle interazioni interculturali. Anche il valore 7, che indica massima consapevolezza, ha una percentuale significativa (21,1%), consolidando l'idea di un'elevata attenzione alla consapevolezza culturale.

Nel secondo grafico di consuntivo dell'attività svolta il trend è simile, con una maggiore concentrazione sui valori 5 (23,4%), 6 (38,3%) e 7 (23,4%). La maggior parte degli intervistati si concentra soprattutto sul valore 6, con una percentuale più alta rispetto al primo grafico. Questo indica una forte consapevolezza culturale, anche se la distribuzione delle risposte è leggermente più accentuata rispetto al campione più grande.

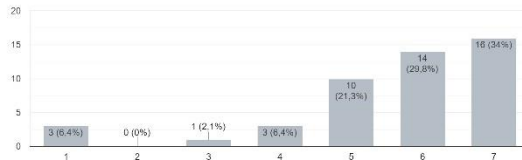
In entrambi i campioni emerge chiaramente una forte consapevolezza delle conoscenze culturali nelle interazioni interculturali, con una distribuzione delle risposte particolarmente orientata verso valori alti che evidenzia un atteggiamento consapevole e attento verso l'applicazione di conoscenze culturali adeguate.

#### 5. Verifico l'accuratezza delle mie conoscenze culturali quando interagisco con persone di culture diverse.

Verifico l'accuratezza delle mie conoscenze culturali quando interagisco con persone di culture diverse.  
190 risposte



Verifico l'accuratezza delle mie conoscenze culturali quando interagisco con persone di culture diverse.  
47 risposte



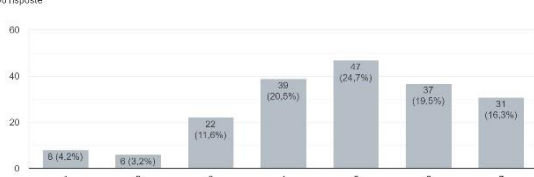
Nel primo grafico (somministrazione: novembre 2023) la distribuzione delle risposte mostra che la maggior parte degli intervistati verifica l'accuratezza delle proprie conoscenze culturali. I valori 5 (23,2%), 6 (26,8%) e 7 (20,5%) sono i più scelti, suggerendo che più della metà dei partecipanti è attenta a questa pratica. Anche se ci sono risposte su valori più bassi, queste rappresentano una minoranza rispetto al totale.

Nel secondo grafico (consuntivo: giugno 2024) si rileva una tendenza simile, ma con una maggiore concentrazione sui valori più alti della scala. In particolare, i valori 6 (29,8%) e 7 (34%) rappresentano la maggioranza delle risposte, indicando un livello di verifica ancora più elevato rispetto al campione più ampio. Anche nel grafico analizzato le risposte con valori più bassi sono poco frequenti, evidenziando una propensione alla verifica delle conoscenze culturali.

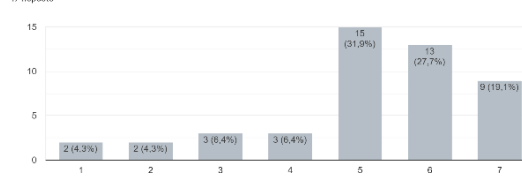
Entrambi i grafici suggeriscono che gli intervistati, in generale, sono proattivi nella verifica dell'accuratezza delle proprie conoscenze culturali durante le interazioni con persone di culture diverse. Il secondo grafico (consuntivo) mostra una concentrazione più marcata verso i valori più alti, suggerendo che questo gruppo potrebbe essere ancora più consapevole e attento in questa pratica rispetto al campione appartenente al primo grafico.

## 6. CQ COGNITIVO. Conosco i valori culturali e le credenze religiose di altre culture.

CQ COGNITIVO Conosco i valori culturali e le credenze religiose di altre culture. 190 risposte



CQ COGNITIVO Conosco i valori culturali e le credenze religiose di altre culture. 47 risposte

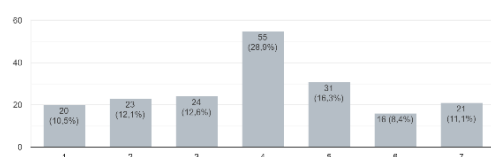


Nel campione più ampio del primo grafico la distribuzione delle risposte evidenzia che la maggior parte degli intervistati possiede un livello moderato di conoscenza dei valori culturali e delle credenze religiose di altre culture. I valori 4 (20,5%), 5 (24,7%) e 6 (19,5%) sono i più scelti, mentre il valore 7 rappresenta il 16,3% delle risposte, indicando che circa la metà degli intervistati ritiene di avere una buona, seppur non eccellente, conoscenza culturale e religiosa di altre culture. I valori più bassi (1-3) hanno una presenza minoritaria.

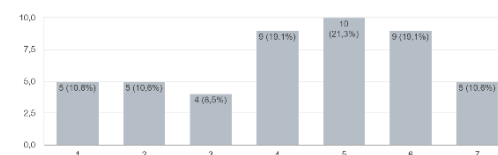
Nel campione più piccolo del secondo grafico a consuntivo si evidenzia una tendenza simile, con una concentrazione significativa sulle risposte 5 (31,9%) e 6 (27,7%). Anche qui, il valore 7 ha una discreta presenza (19,1%), mentre le risposte con valori bassi sono molto ridotte. Rispetto al campione più grande questo gruppo sembra leggermente più propenso a valutare positivamente la propria conoscenza dei valori culturali e religiosi di altre culture.

## 7. Conosco i sistemi matrimoniali di altre culture.

Conosco i sistemi matrimoniali di altre culture.  
193 risposte



Conosco i sistemi matrimoniali di altre culture.  
47 risposte

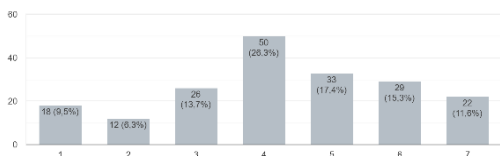


Nel primo grafico (somministrazione: novembre 2023) la maggior parte delle risposte è concentrata sul valore 4 (28,9%), seguito dai valori 5 (16,3%) e 3 (12,6%). Questa distribuzione indica che, per molti intervistati, il livello di conoscenza sui sistemi matrimoniali di altre culture è medio-basso. I valori estremi (1 e 7) sono meno rappresentati, con solo una piccola percentuale di partecipanti che si considera molto informata (11,1% per il valore 7) o poco informata (10,5% per il valore 1) su questo tema. Nel secondo grafico la distribuzione delle risposte è abbastanza simile, ma mostra una maggiore concentrazione nei valori centrali. I valori 4 (19,1%) e 5 (21,3%) sono i più scelti, suggerendo una conoscenza media dei sistemi matrimoniali di altre culture. In questo grafico i valori più alti e più bassi sono meno rappresentati, con poche persone che dichiarano una conoscenza approfondita o molto limitata.

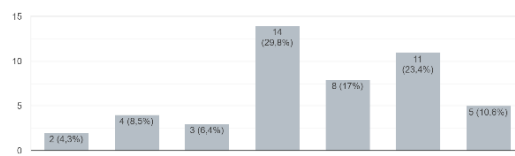
Entrambi i grafici indicano che la maggioranza degli intervistati ha una conoscenza media o leggermente inferiore sui sistemi matrimoniali di altre culture. Il campione rappresentato nel primo grafico tende leggermente verso una valutazione inferiore della propria conoscenza rispetto al campione del secondo grafico, che mostra una maggiore concentrazione sui valori medi, suggerendo che, in generale, la conoscenza dei sistemi matrimoniali di altre culture non è particolarmente approfondita tra gli intervistati, sebbene ci sia una certa consapevolezza di base.

## 8. Conosco le regole per esprimere comportamenti non verbali in altre culture.

Conosco le regole per esprimere comportamenti non verbali in altre culture.  
190 risposte



Conosco le regole per esprimere comportamenti non verbali in altre culture.  
47 risposte



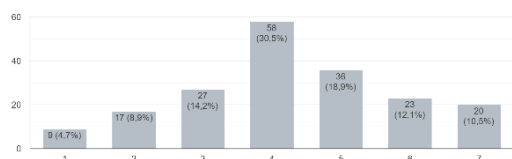
Nel campione più ampio del primo grafico (somministrazione: novembre 2023) la maggior parte degli intervistati si posiziona sui valori medi della scala. Il valore 4 è il più scelto (26,3%), seguito dal valore 5 (17,4%) e dal valore 3 (15,8%), rilevando che, in media, gli intervistati ritengono di possedere una conoscenza moderata delle regole non verbali in altre culture. I valori estremi sono meno rappresentati: il 9,5% degli intervistati ha indicato il valore 1, e l'11% il valore 7, il che suggerisce che solo una minoranza si considera molto esperta o molto poco esperta in questo ambito.

Nel campione più piccolo del secondo grafico (consuntivo: giugno 2024) la distribuzione delle risposte è simile, con una concentrazione significativa sul valore 4 (29,8%) e una discreta rappresentanza dei valori 5 (17%) e 6 (23,4%). Anche qui, i valori estremi sono meno presenti, con solo il 4,3% che ha selezionato il valore 1 e il 10,6% il valore 7, il che indica una percezione di conoscenza non troppo distante da quella del campione del primo grafico.

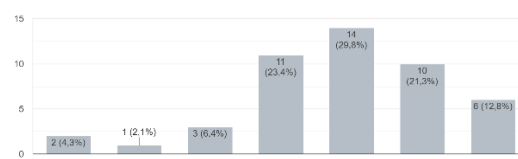
In entrambi i grafici gli intervistati dimostrano una conoscenza moderata delle regole per esprimere comportamenti non verbali in altre culture, con una forte concentrazione sui valori centrali (4 e 5). Ciò suggerisce che, pur avendo una certa consapevolezza delle regole non verbali, gli intervistati non si considerano particolarmente esperti in questo ambito. Il campione di cui al secondo grafico mostra una leggera tendenza verso una percezione di maggiore competenza rispetto al campione più grande, ma la differenza non è marcata.

## 9. Conosco le arti e i mestieri di altre culture.

Conosco le arti e i mestieri di altre culture.  
190 risposte



Conosco le arti e i mestieri di altre culture.  
47 risposte



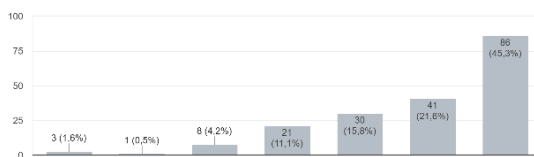
Nella prima visualizzazione grafica la distribuzione delle risposte è concentrata principalmente sui valori centrali. Il valore 4 è il più selezionato (30,5%), seguito dal valore 5 (18,9%) e dal valore 3 (14,2%). I dati rilevati suggeriscono che gli intervistati percepiscono di avere una conoscenza moderata delle arti e dei mestieri di altre culture. I valori estremi (1 e 7) sono meno frequenti, con il 4,7% che ha selezionato il valore 1 e il 10,5% che ha scelto il valore 7. Ciò indica che solo una piccola percentuale degli intervistati si considera molto poco o molto ben informata su questo argomento.

Nella seconda visualizzazione grafica la tendenza è simile, con la maggior parte delle risposte concentrate sui valori centrali, in particolare sul valore 5 (29,8%) e sul valore 4 (23,4%). Anche il valore 6 è rappresentato (21,3%), indicando una percezione di conoscenza lievemente superiore rispetto al primo grafico. I valori estremi sono meno presenti, con solo il 4,3% che ha indicato il valore 1 e il 12,8% il valore 7.

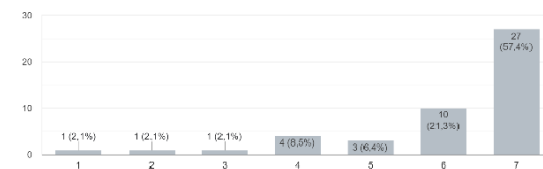
In entrambi i grafici gli intervistati dimostrano una conoscenza media delle arti e dei mestieri di altre culture, con una concentrazione significativa sui valori centrali. Il secondo grafico tende a mostrare una percezione leggermente più alta di competenza rispetto al primo grafico, con una differenza moderata. Questi risultati suggeriscono che, pur avendo una certa familiarità con le arti e i mestieri di altre culture, la maggior parte degli intervistati non si considera né completamente ignorante né esperta su questo tema.

## 10. CQ MOTIVAZIONALE. Mi piace interagire con persone di culture diverse.

CQ MOTIVAZIONALE Mi piace interagire con persone di culture diverse.  
190 risposte



CQ MOTIVAZIONALE Mi piace interagire con persone di culture diverse.  
47 risposte



Nel campione più ampio (190 risposte), somministrato a novembre 2023, la maggior parte degli intervistati mostra un forte interesse e piacere nell'interagire con persone di culture diverse. Il valore 7 è il più scelto (46,3%), seguito dai valori 6 (21,6%) e 5

(15,8%). Questa distribuzione suggerisce che una larga parte degli intervistati mostra un'elevata motivazione verso l'interazione interculturale. I valori più bassi (1-3) sono scarsamente rappresentati, indicando che solo una minima parte degli intervistati trova poco piacevole questo tipo di interazione.

Nel campione più piccolo (47 risposte), i risultati sono simili, con una predominanza ancora maggiore del valore 7, scelto dal 57,4% degli intervistati. Anche il valore 6 è ben rappresentato (21,3%), confermando una forte inclinazione positiva verso l'interazione con persone di culture diverse. Anche in questo caso, i valori più bassi sono poco rappresentati, con solo il 4,3% complessivo che ha indicato valori tra 1 e 3.

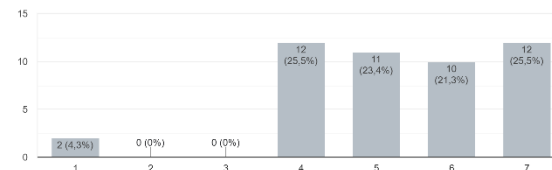
Entrambi i grafici indicano una forte motivazione e piacere degli intervistati nell'interagire con persone di culture diverse, con la maggioranza delle risposte concentrate sui valori più alti della scala. Il campione più piccolo mostra una tendenza ancora più marcata in questa direzione, con una percentuale maggiore di risposte al valore 7 rispetto al campione più ampio. Complessivamente, i dati suggeriscono che gli intervistati sono altamente motivati e positivamente predisposti verso le interazioni interculturali.

### 11. Sono sicuro di poter socializzare con la gente del posto in una cultura che non mi è familiare.

Sono sicuro di poter socializzare con la gente del posto in una cultura che non mi è familiare.  
190 risposte



Sono sicuro di poter socializzare con la gente del posto in una cultura che non mi è familiare.  
47 risposte



Nel primo grafico (somministrazione: novembre 2023) le maggior parte delle 190 risposte si concentra sui valori più alti, con il valore 7 scelto dal 25,8% degli intervistati e il valore 6 dal 23,7%. Anche il valore 5 è ben rappresentato (20,5%). Questi dati indicano che una buona parte degli intervistati si sente sicura nella possibilità di socializzare in contesti culturali non familiari. I valori più bassi (1-3) hanno una rappresentanza minore, con il

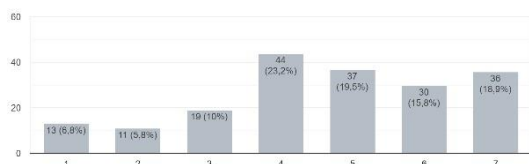
3,7% degli intervistati che ha scelto il valore 1 e il 2,1% che ha selezionato il valore 2, suggerendo che solo una piccola minoranza non si sente sicura.

Nel secondo grafico (consuntivo: giugno 2024) i dati forniti (47 risposte) sono simili, ma le risposte sono distribuite in modo più uniforme sui valori più alti. I valori 4 (25,5%), 5 (23,4%), 6 (21,3%) e 7 (25,5%) hanno tutti percentuali simili, indicando un livello di sicurezza diffuso ma non estremo. I valori più bassi sono quasi assenti, con solo il 4,3% che ha indicato il valore 1 e nessuno che ha scelto il valore 2 o 3.

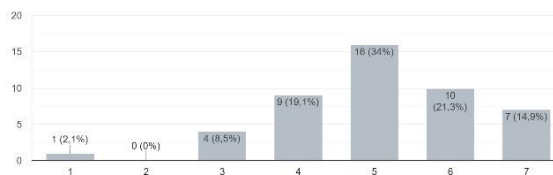
In entrambi i grafici la maggior parte degli intervistati si sente sicura nel socializzare con persone di una cultura diversa, con i dati del primo grafico leggermente più concentrato sui valori alti (6 e 7), mentre i dati del secondo grafico mostrano una distribuzione più uniforme tra i valori alti. In generale, i risultati suggeriscono una buona sicurezza e fiducia degli intervistati nelle loro capacità di socializzazione interculturale, con una percentuale minima che si sente insicura.

## 12. Sono sicuro di poter affrontare lo stress dell'adattamento a una cultura per me nuova.

Sono sicuro di poter affrontare lo stress dell'adattamento a una cultura per me nuova.  
190 risposte



Sono sicuro di poter affrontare lo stress dell'adattamento a una cultura per me nuova.  
47 risposte



Nella prima visualizzazione grafica, somministrata a novembre 2023, le risposte fornite (n. 190) sono distribuite in modo variegato, con una leggera predominanza dei valori intermedi. Il valore più selezionato è il 4 (23,2%), seguito dal 6 (19,5%) e dal 7 (18,9%), suggerendo che una parte significativa degli intervistati si sente moderatamente sicura nel poter affrontare lo stress di un nuovo adattamento culturale. Tuttavia, una percentuale non trascurabile ha scelto valori più bassi: il 10% degli intervistati ha indicato il valore 3 e il 6,8% il valore 1, suggerendo che circa il 17% del campione si sente insicuro o poco sicuro nel gestire questo tipo di stress.

Nella seconda visualizzazione grafica (consuntivo: giugno 2024) i risultati sono leggermente diversi, con una maggiore concentrazione nei valori centrali e alti. Il valore

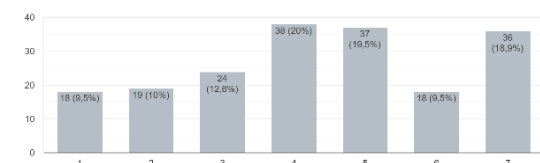
5 è il più selezionato (34%), seguito dal 4 (19,1%) e dal 6 (21,3%). Anche il valore 7 ha una presenza significativa (14,9%), indicando che molti intervistati si sentono piuttosto sicuri nell'affrontare lo stress dell'adattamento culturale. I valori più bassi sono poco rappresentati, con solo il 2,1% che ha scelto il valore 1 e nessuno che ha selezionato il valore 2, suggerendo una maggiore sicurezza rispetto ai dati del primo grafico.

Entrambi i grafici mostrano una tendenza generale degli intervistati verso la sicurezza nell'affrontare lo stress dell'adattamento culturale, anche se il secondo grafico appare leggermente più fiducioso rispetto al primo, nel quale vi è una distribuzione più ampia, con una percentuale maggiore di intervistati che esprime insicurezza rispetto al risultato del secondo grafico dove i valori bassi sono quasi assenti.

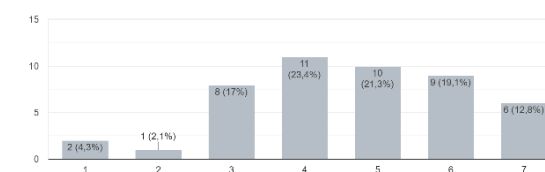
I risultati ottenuti suggeriscono che, complessivamente, gli intervistati tendono a sentirsi moderatamente sicuri nella gestione dello stress associato all'adattamento a nuove culture, ma esiste una parte, particolarmente nel secondo grafico, che potrebbe trovare difficoltà in questo aspetto.

### 13. Mi piace vivere in culture che non mi sono familiari.

Mi piace vivere in culture che non mi sono familiari.  
190 risposte



Mi piace vivere in culture che non mi sono familiari.  
47 risposte



Nel primo grafico, somministrato a novembre 2023, le risposte sono distribuite in modo abbastanza uniforme, con una leggera concentrazione verso i valori medi. Il valore più selezionato è il 4 (20%), seguito dal valore 3 (12,6%) e dal valore 5 (19,5%), suggerendo come molti intervistati abbiano un atteggiamento neutrale o moderato riguardo al vivere in culture non familiari, senza un entusiasmo particolarmente elevato ma neanche una forte avversione. È interessante notare che i valori più alti (6 e 7), che indicano un elevato gradimento, sono scelti solo dal 18,9% e dal 9,5% degli intervistati indicando che solo una minoranza prova un grande piacere nel vivere in contesti culturali sconosciuti.

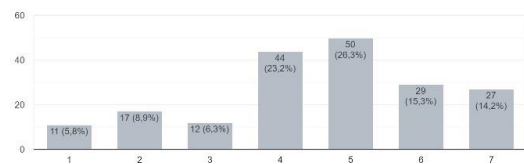
Nel secondo grafico (consuntivo: giugno 2024) la distribuzione è simile ai dati del primo grafico, con una prevalenza di risposte sui valori medi. Il valore 4 è il più scelto (23,4%),

seguito dal valore 5 (21,3%) e dal valore 6 (19,1%). Anche in questo caso, i valori estremi sono meno rappresentati: solo il 4,3% ha scelto il valore 1 e il 2,1% il valore 2, suggerendo che la maggior parte degli intervistati ha un atteggiamento tendenzialmente neutrale o positivo, ma non estremamente entusiasta.

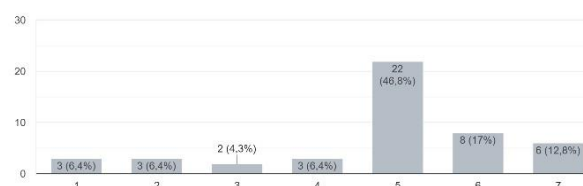
Entrambi i grafici mostrano con evidenza che il campione intervistato generalmente non mostra un forte entusiasmo verso l'idea di vivere in culture non familiari. La distribuzione delle risposte suggerisce un atteggiamento prevalentemente neutrale o moderatamente positivo, senza picchi significativi di avversione o entusiasmo. I dati del secondo grafico mostrano una leggera concentrazione sui valori centrali rispetto a quelli del primo grafico ma, in generale, le tendenze sono simili, facendo probabilmente riflettere un interesse per le esperienze culturali diverse, ma anche una certa cautela o preferenza per un contesto culturale più familiare.

#### 14. Sono sicuro di potermi abituare alle condizioni di acquisto in una cultura diversa.

Sono sicuro di potermi abituare alle condizioni di acquisto in una cultura diversa.  
190 risposte



Sono sicuro di potermi abituare alle condizioni di acquisto in una cultura diversa.  
47 risposte



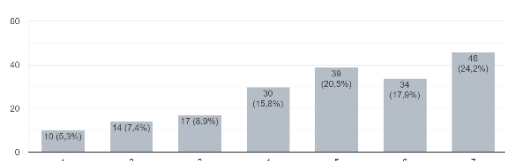
Nel campione più ampio (grafico a sinistra) le risposte sono distribuite con una concentrazione nei valori centrali e medio-alti. Il valore più selezionato è il 5 (26,3%), seguito dal 4 (23,2%) e dal 6 (15,3%), indicando che molti intervistati si sentono moderatamente sicuri di poter adattarsi a diverse condizioni di acquisto in altre culture. Tuttavia, i valori estremi, sia bassi (1 e 2) che alti (7), hanno una rappresentanza minore, con solo il 5,8% e l'8,9% rispettivamente per i valori 1 e 2, e il 14,2% per il valore 7, suggerendo che pochi intervistati si sentono del tutto insicuri o completamente sicuri in questo contesto, indicando una tendenza generale verso un atteggiamento cautamente positivo.

Nel campione più piccolo (grafico a destra) si nota una maggiore concentrazione sul valore 5, scelto dal 46,8% degli intervistati, segnalando un livello di sicurezza ancora più accentuato rispetto al campione di cui al grafico di sinistra. Anche i valori 6 (17%) e 7 (12,8%) sono rappresentati, suggerendo una buona sicurezza complessiva. I valori più bassi sono scarsamente rappresentati, con il 6,4% per i valori 1 e 2 e solo il 4,3% per il valore 3, indicando che la maggior parte degli intervistati si sente sicura o moderatamente sicura riguardo all'adattamento alle condizioni di acquisto culturali diverse.

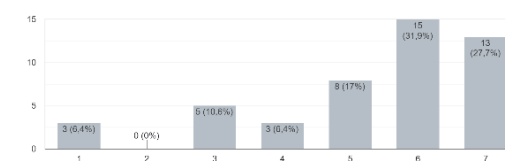
Entrambi i grafici suggeriscono una buona sicurezza nell'adattamento alle condizioni di acquisto di culture diverse, con il campione del grafico di destra che mostra un livello di sicurezza ancora maggiore, concentrato soprattutto sul valore 5. Il campione evidenziato nel grafico di sinistra evidenzia una distribuzione leggermente più diversificata, ma comunque orientata verso la parte alta della scala. Questi dati indicano che la maggioranza degli intervistati, in entrambi i campioni, si sente in grado di adattarsi in modo efficace, pur con una certa cautela, alle diverse condizioni di acquisto che potrebbero incontrare in contesti culturali nuovi.

### 15. CQ COMPORTAMENTALE. Modifico il mio comportamento verbale (ad es., accento, tono) quando un'interazione culturale lo richiede.

CQ COMPORTAMENTALE Modifico il mio comportamento verbale (ad esempio, accento, tono) quando un'interazione interculturale lo richiede.  
190 risposte



CQ COMPORTAMENTALE Modifico il mio comportamento verbale (ad esempio, accento, tono) quando un'interazione interculturale lo richiede.  
47 risposte



Nel campione di cui al grafico di sinistra (somministrato a novembre 2023) le risposte tendono a concentrarsi verso i valori alti della scala. Il valore 7 è il più selezionato, rappresentando il 24,2% delle risposte, seguito dai valori 5 (20,5%) e 6 (17,9%). Ciò indica che buona parte del campione è disposto a modificare il proprio comportamento verbale in situazioni interculturali, segnalando una buona flessibilità comportamentale. I valori bassi, che indicano una minore propensione al cambiamento, sono rappresentati in

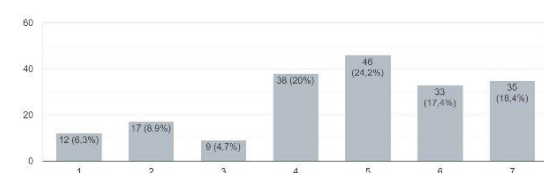
misura minore: solo il 5,3% ha scelto il valore 1 e il 7,4% il valore 2, suggerendo che solo una piccola parte degli intervistati non ritiene necessario adattare il proprio comportamento verbale.

Nel campione di cui al grafico di destra (consuntivo: giugno 2024), i risultati mostrano una tendenza simile, ma con una concentrazione maggiore verso i valori più alti della scala. Il valore 6 è il più scelto, con il 31,9% delle risposte, seguito dal valore 7 (27,7%). Anche il valore 5 è ben rappresentato (17%), indicando che la maggior parte degli intervistati in questo gruppo si sente propensa ad adattare il proprio comportamento verbale in contesti interculturali. I valori più bassi sono pochissimo rappresentati, con solo il 6,4% che ha selezionato il valore 1 e nessuno che ha scelto il valore 2, suggerendo un atteggiamento generalmente positivo e flessibile verso l'adattamento verbale.

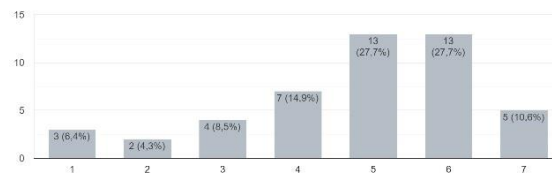
Entrambi i grafici indicano che la maggioranza degli intervistati, in entrambi i campioni, è disposta a modificare il proprio comportamento verbale per adattarsi a contesti interculturali, con una concentrazione significativa sui valori più alti della scala. Il campione di cui al grafico di destra (consuntivo) mostra una propensione leggermente maggiore verso l'adattamento rispetto al campione di cui alla somministrazione ma, in generale, i dati suggeriscono un'elevata flessibilità comportamentale in situazioni interculturali, con un atteggiamento di apertura e adattamento comportamentale che potrebbe essere indicativo di un buon livello di intelligenza culturale tra gli intervistati.

## 16. Utilizzo pause e silenzi in modo diverso per adattarmi alle diverse situazioni interculturali.

Utilizzo pause e silenzi in modo diverso per adattarmi alle diverse situazioni interculturali.  
190 risposte



Utilizzo pause e silenzi in modo diverso per adattarmi alle diverse situazioni interculturali.  
47 risposte



Nel campione di cui al grafico di sinistra (somministrazione: novembre 2023) le risposte sono distribuite principalmente verso i valori centrali e alti della scala. Il valore più scelto è il 5 (24,2%), seguito dal 4 (20%) e dal 7 (18,4%), suggerendo come una parte

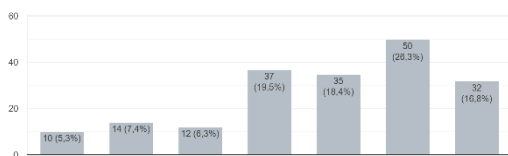
consistente degli intervistati sia disposta a modulare l'uso di pause e silenzi in situazioni interculturali, dimostrando un certo livello di adattabilità. I valori bassi (1-3) sono meno frequenti, con il 6,3% per il valore 1, l'8,9% per il valore 2, e il 4,7% per il valore 3, indicando che una minoranza non considera necessario adattare il proprio uso di pause e silenzi.

Nel campione di cui al grafico a destra (consuntivo: giugno 2024) le risposte sono distribuite in modo simile, ma con una concentrazione maggiore sui valori 5 e 6, entrambi scelti dal 27,7% degli intervistati. Anche il valore 4 è ben rappresentato (14,9%), suggerendo che la maggior parte degli intervistati in questo campione è incline ad adattare l'uso di pause e silenzi per facilitare l'interazione interculturale. I valori più bassi sono scarsamente rappresentati, con solo il 6,4% per il valore 1 e il 4,3% per il valore 2, indicando che la maggior parte degli intervistati in questo campione adotta un approccio flessibile.

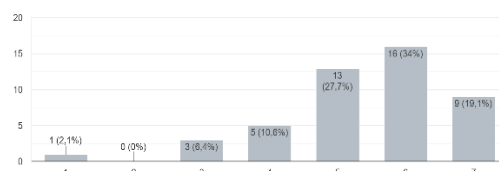
In entrambi i grafici la maggioranza degli intervistati mostra una buona predisposizione ad adattare l'uso di pause e silenzi in situazioni interculturali, con una maggiore concentrazione verso i valori intermedi e alti della scala. Il campione di cui al grafico di destra (consuntivo) tende a rilevare una concentrazione più elevata sui valori 5 e 6, suggerendo una maggiore flessibilità rispetto al campione relativo alla somministrazione, con i dati che indicano che gli intervistati, in generale, sono aperti a modificare il proprio comportamento verbale per adattarsi a contesti interculturali, dimostrando una consapevolezza delle differenze culturali e una propensione all'adattamento comportamentale.

## 17. Vario il ritmo del mio parlare quando una situazione interculturale lo richiede.

Vario il ritmo del mio parlare quando una situazione interculturale lo richiede.  
190 risposte



Vario il ritmo del mio parlare quando una situazione interculturale lo richiede.  
47 risposte



Le infografiche evidenziano che la maggior parte dei rispondenti varia il ritmo del proprio parlare quando richiesto da una situazione interculturale, con una chiara predominanza di

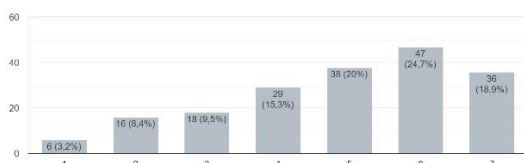
risposte sui valori più alti, suggerendo una forte adattabilità in questo aspetto della comunicazione. Una forte adattabilità nel contesto del ritmo del parlare, come indicato dai grafici, suggerisce che le persone sono in grado di modificare il loro modo di comunicare in base al contesto culturale in cui si trovano ad interagire, mostrando un segnale di intelligenza e di sensibilità culturale, poiché il ritmo del parlare può variare notevolmente da una cultura all'altra.

L'adattabilità nella comunicazione implica:

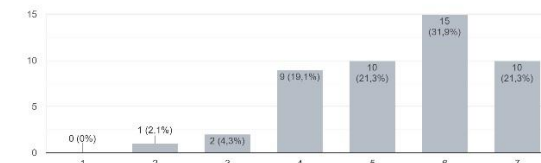
1. Consapevolezza delle differenze culturali: Le persone variando il ritmo del loro parlare comprendono che le culture diverse possono avere aspettative diverse riguardo al modo in cui si svolge una conversazione. Ad esempio, alcune culture apprezzano un ritmo più lento e riflessivo, mentre altre preferiscono una comunicazione più rapida e dinamica.
2. Flessibilità: Essere in grado di variare il ritmo del proprio parlare dimostra flessibilità nel modo in cui ci si adatta ai segnali sociali e culturali, permettendo di evitare incomprensioni e di creare un'atmosfera più confortevole e rispettosa per gli interlocutori di altre culture.
3. Empatia e ascolto attivo: Modificare il ritmo del parlare costituisce anche un segno di empatia, poiché si cerca di entrare in sintonia con l'altro, adeguandosi al suo stile comunicativo per migliorare la comprensione reciproca.
4. Comunicazione efficace: L'adattamento al ritmo di una conversazione interculturale favorisce una comunicazione più fluida e meno soggetta a fraintendimenti, facilitando la costruzione di relazioni interpersonali positive.

## 18. Modifico il mio comportamento non verbale quando una situazione interculturale lo richiede.

Modifico il mio comportamento non verbale quando una situazione interculturale lo richiede.  
190 risposte



Modifico il mio comportamento non verbale quando una situazione interculturale lo richiede.  
47 risposte



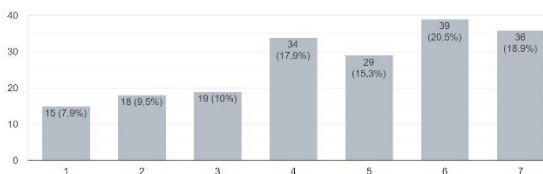
Nel grafico 1 (somministrazione: novembre 2023) la maggior parte delle risposte è concentrata sui valori medi e alti della scala. Il valore più selezionato è il 6 (24,7%), seguito dal 5 (20%) e dal 7 (18,9%), indicando che molti degli intervistati sono disposti a modificare il proprio comportamento non verbale per adattarsi a contesti interculturali. I valori più bassi (1-3) sono meno rappresentati, con solo il 3,2% degli intervistati che ha scelto il valore 1 e l'8,4% il valore 2, suggerendo che solo una piccola parte degli intervistati non ritiene necessario adattarsi in termini di

Nel grafico 2 (consuntivo: giugno 2024) la distribuzione è simile ma con una maggiore concentrazione sui valori più alti. Il valore 6 è il più scelto, con il 31,9% delle risposte, seguito dai valori 5 e 7, entrambi al 21,3%. Anche in questo caso, i valori più bassi sono scarsamente rappresentati, con solo il 2,1% per il valore 2 e il 4,3% per il valore 3, indicando che la maggior parte degli intervistati si sente incline a modificare il proprio comportamento non verbale in contesti interculturali.

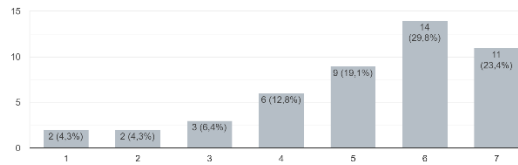
Entrambi i grafici mostrano una forte predisposizione del campione sottoposto a indagine a modificare il proprio comportamento non verbale per adattarsi a situazioni interculturali, con una concentrazione significativa sui valori più alti della scala. Il campione di cui al grafico 2 mostra una tendenza leggermente più marcata verso l'adattamento rispetto al campione del grafico 1. Complessivamente, i dati suggeriscono che gli intervistati sono consapevoli dell'importanza del comportamento non verbale nelle interazioni interculturali e sono disposti ad adattarsi per facilitare la comunicazione, indicando una buona competenza interculturale e una propensione a rispettare le norme culturali diverse nelle interazioni.

## 19. Modifico l'espressione del mio viso quando un'interazione culturale lo richiede.

Modifico l'espressione del mio viso quando un'interazione interculturale lo richiede.  
190 risposte



Modifico l'espressione del mio viso quando un'interazione interculturale lo richiede.  
47 risposte



Le risposte evidenziate nel grafico 1 (somministrazione: novembre 2023) sono distribuite in modo relativamente uniforme, con una leggera concentrazione sui valori medi e alti della scala. Il valore più scelto è il 6 (20,5%), seguito dal 4 (17,9%) e dal 7 (18,9%), suggerendo come una parte significativa degli intervistati sia disposta a modificare l'espressione del viso per adattarsi a contesti interculturali, ma senza una concentrazione fortemente marcata verso i valori estremi. I valori più bassi (1-3) rappresentano complessivamente circa il 25% delle risposte fornite, indicando che una minoranza degli intervistati non sente la necessità di adattare l'espressione del proprio viso.

Le risposte di cui al grafico 2 denotano una maggiore concentrazione verso i valori alti. Il valore 6 è il più scelto, con il 29,8% delle risposte, seguito dal 7 (23,4%) e dal 5 (19,1%). I valori più bassi sono scarsamente rappresentati, con il 4,3% per i valori 1 e 2 e solo il 6,4% per il valore 3, suggerendo che la maggior parte degli intervistati in questo campione è più propensa a modificare l'espressione del viso in contesti interculturali.

Entrambi i grafici indicano una disponibilità moderata-alta degli intervistati a modificare l'espressione del viso per adattarsi a situazioni interculturali. Tuttavia, il campione di cui al grafico 2 (consuntivo) mostra una propensione leggermente più elevata, con una maggiore concentrazione sui valori 6 e 7 rispetto al campione di cui al grafico relativo alla somministrazione, suggerendo come una buona parte degli intervistati sia consapevole dell'importanza delle espressioni facciali nelle interazioni interculturali, mostrando una discreta flessibilità nell'adattarle per facilitare la comunicazione e l'intesa in contesti culturali diversi.

### **5.3.1 Considerazioni relative al questionario: "Sviluppo dell'intelligenza culturale" di S. Ang, L. Van Dyne, S.K. Koh**

L'analisi delle risposte fornite dagli studenti delle scuole medie superiori mette in luce una serie di tendenze significative riguardanti la loro capacità di gestire le interazioni interculturali. Nel complesso, i risultati indicano un elevato livello di apertura, consapevolezza e adattabilità nelle dinamiche di comunicazione con persone aventi culture differenti. Tuttavia, emergono anche alcune aree in cui sarebbe utile approfondire e rafforzare le competenze acquisite.

1. Consapevolezza Culturale e Metacognitiva: gli studenti mostrano una solida consapevolezza metacognitiva rispetto all'uso delle conoscenze culturali nelle interazioni interculturali. La maggior parte di loro non solo riconosce la necessità di utilizzare informazioni culturali accurate, ma si dimostra anche capace di verificare l'accuratezza delle proprie conoscenze durante le interazioni. Questa attenzione ai dettagli culturali evidenzia una comprensione matura delle differenze tra le culture e una volontà di riflettere attivamente su di esse per migliorare la comunicazione.

2. Forte motivazione all'interazione interculturale: uno degli aspetti più rilevanti emersi dall'analisi è l'elevata motivazione degli studenti nel voler interagire con persone con culture diverse dalla loro. La predisposizione all'apertura verso l'altro e la curiosità nel confrontarsi con differenti prospettive culturali rappresentano un pilastro fondamentale per lo sviluppo di competenze interculturali di successo. Questa motivazione è rafforzata da un senso di sicurezza nelle loro capacità di adattarsi a contesti nuovi, dimostrando un atteggiamento positivo verso l'esplorazione culturale.

3. Flessibilità e adattamento nella comunicazione: un altro punto di forza è costituito dalla capacità di adattamento comunicativo degli studenti, sia sul piano verbale che non verbale. Gli intervistati si dichiarano disposti a modificare il proprio comportamento comunicativo, variando il ritmo del parlare, gestendo le pause e i silenzi, e modificando le espressioni facciali per adeguarsi al contesto culturale, denotando un elevato livello di intelligenza emotiva e sensibilità interculturale, fattori chiave per costruire relazioni efficaci in contesti internazionali.

4. Conoscenza dei sistemi culturali specifici: nonostante il generale livello di consapevolezza culturale, insistono alcune aree che risultano meno consolidate. La conoscenza dei sistemi matrimoniali e delle arti di altre culture, ad esempio, sembra essere solo moderatamente sviluppata, suggerendo che, sebbene gli studenti abbiano una buona comprensione generale delle differenze culturali, vi siano ambiti specifici, come le tradizioni sociali e artistiche, che potrebbero richiedere ulteriori approfondimenti per costruire una visione più completa delle culture globali.

5. Gestione dello stress dell'adattamento: gli studenti mostrano una buona capacità di affrontare lo stress legato all'adattamento a nuove culture. I risultati del sondaggio indicano che la maggior parte di loro si sente sicura nella propria abilità di gestire il

cambiamento culturale e le dinamiche di un nuovo contesto, incluse le sfide quotidiane come l'adattamento alle condizioni di acquisto in un ambiente diverso. Questo aspetto è fondamentale per una piena integrazione e per evitare eventuali barriere psicologiche legate alla cultura.

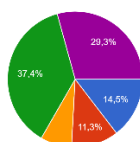
In conclusione, gli studenti mostrano una solida base di competenze interculturali, supportata da una forte motivazione e da una buona capacità di adattamento comunicativo. Tuttavia, vi sono ambiti specifici in cui sarebbe utile promuovere un'ulteriore comprensione, come la conoscenza dei sistemi sociali e artistici di altre culture. In definitiva, la predisposizione positiva verso il dialogo interculturale costituisce un terreno fertile per future iniziative formative che potrebbero ulteriormente implementare queste capacità e renderle ancora più efficaci nel contesto di una cittadinanza globale e multiculturale.

## 1. del campione.

### 5.4 Analisi risultati del questionario: "Scala di sensibilità alla comunicazione interculturale " di Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000).

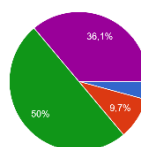
#### Classi facenti parte

Classe di appartenenza  
495 risposte



● I Secondaria di I Grado  
● II Secondaria di I Grado  
● III Secondaria di I Grado  
● IV Scuola Primaria  
● V Scuola Primaria

Classe di appartenenza  
238 risposte

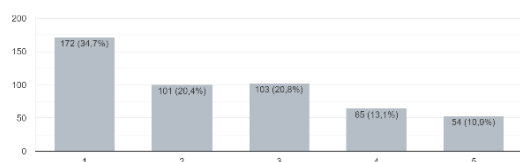


● I Secondaria di I Grado  
● II Secondaria di I Grado  
● III Secondaria di I Grado  
● IV Scuola Primaria  
● V Scuola Primaria

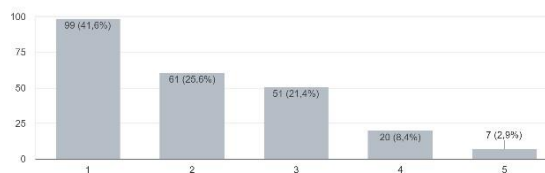
I due grafici a torta mostrano la distribuzione delle risposte in base alla "classe di appartenenza" degli studenti, con un confronto tra i partecipanti della scuola secondaria di primo grado e quelli della scuola primaria. In entrambi i grafici la Scuola Primaria (classi IV e V) è la più rappresentata, con percentuali che superano il 60% del totale delle risposte. Le classi della Scuola Secondaria di I Grado mostrano una partecipazione inferiore, con una distribuzione più equamente ripartita tra le varie sezioni, ma con quote minori rispetto alla primaria.

## 2. FLESSIBILITÀ COMPORTAMENTALE. Ho paura di esprimermi quando interagisco con persone di culture diverse.

FLESSIBILITÀ COMPORTAMENTALE Ho paura di esprimermi quando interagisco con persone di culture diverse.  
495 risposte



FLESSIBILITÀ COMPORTAMENTALE Ho paura di esprimermi quando interagisco con persone di culture diverse.  
238 risposte



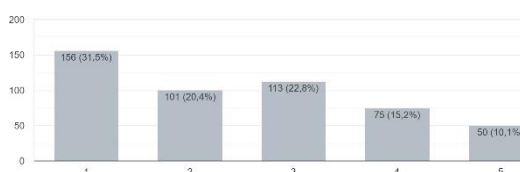
Nel campione evidenziato nel grafico 1 (somministrazione: novembre 2023) la maggior parte degli intervistati (495 risposte complessive) ha selezionato il valore 1 (34,7%), indicando una bassa paura di esprimersi con persone di culture diverse. Anche i valori 2 (20,4%) e 3 (20,8%) sono relativamente alti, ma indicano comunque una bassa paura nel comunicare. Solo il 10,9% degli intervistati ha scelto il valore 5, suggerendo un numero ridotto di persone che prova un elevato livello di paura nell'espressione di sé in contesti interculturali.

Nel campione di cui al grafico 2 (consuntivo: giugno 2024) i risultati (238 risposte complessivamente fornite) sono simili, con il valore 1 ancora predominante (41,6%). Anche il valore 2 è significativo (25,6%), seguito dal valore 3 (21,4%). Solo il 2,9% ha indicato il valore 5, confermando una bassa incidenza della paura di esprimersi tra gli intervistati in questo gruppo.

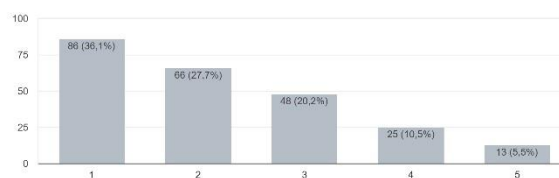
Entrambi i grafici indicano che la maggior parte degli intervistati non prova paura nell'esprimersi durante interazioni con persone di culture diverse; infatti, la maggior parte delle risposte si concentra sui valori più bassi della scala, con una percentuale significativa che sceglie il valore 1, soprattutto nel campione più piccolo, dove la percezione di bassa paura è ancora più accentuata. I dati suggeriscono una buona flessibilità comportamentale e sicurezza tra gli intervistati in contesti interculturali, con una limitata incidenza di timore nel comunicare con persone di culture diverse.

## 3. Non sono sempre la persona che sembro quando interagisco con persone di culture diverse.

Non sono sempre la persona che sembro quando interagisco con persone di culture diverse.  
495 risposte



Non sono sempre la persona che sembro quando interagisco con persone di culture diverse.  
238 risposte



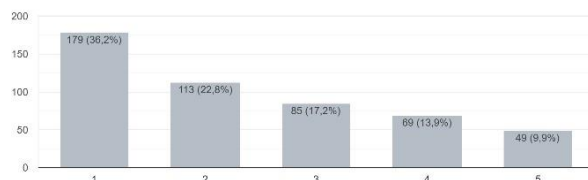
Nel campione di cui al grafico 1 (somministrazione: novembre 2023) la maggior parte degli intervistati ha selezionato il valore 1 (31,5%), indicando che non avvertono di dover cambiare la loro identità o comportamento quando interagiscono con persone di altre culture. I valori 2 (20,4%) e 3 (22,8%) sono anch'essi significativamente rappresentati, mentre solo il 10,1% ha scelto il valore 5, il che suggerisce che pochi intervistati sentono di modificare radicalmente la propria identità in contesti interculturali.

Nel campione di cui al grafico 2 (consuntivo: giugno 2024) i risultati sono simili, con il valore 1 scelto dal 36,1% degli intervistati, segnalando una forte percezione di autenticità nelle interazioni interculturali. Anche i valori 2 (27,7%) e 3 (20,2%) sono frequenti, mentre il valore 5 è il meno scelto, con solo il 5,5%. Questo conferma che una minoranza degli intervistati percepisce di modificarsi in modo significativo nelle interazioni interculturali.

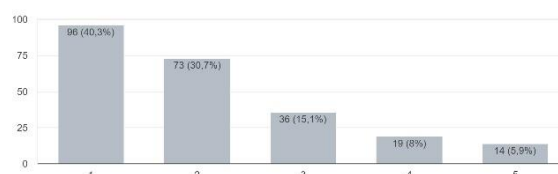
Entrambi i campioni indicano una percezione di autenticità nella maggioranza degli intervistati quando interagiscono con persone di culture diverse. La concentrazione sui valori più bassi (1 e 2) suggerisce che la maggior parte delle persone si sente coerente con la propria identità anche in contesti interculturali. Solo una minoranza percepisce di dover modificare significativamente il proprio comportamento o aspetto. Questi dati indicano che gli intervistati possiedono una buona flessibilità interculturale senza compromettere la propria autenticità, riuscendo a bilanciare adattamento e integrità personale.

#### 4. Spesso mi comporto come una persona molto diversa quando interagisco con persone di culture diverse.

Spesso mi comporto come una persona molto diversa quando interagisco con persone di culture diverse.  
495 risposte



Spesso mi comporto come una persona molto diversa quando interagisco con persone di culture diverse.  
238 risposte



Nel grafico 1 (somministrazione: novembre 2023) la maggior parte degli intervistati ha selezionato il valore 1 (36,2%), indicando che raramente sentono il bisogno di comportarsi in modo molto diverso durante le interazioni interculturali. Anche il valore 2 è altamente rappresentato (22,8%), suggerendo che la maggioranza si percepisce come

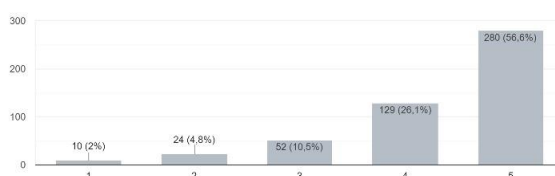
autentica o poco incline a modificare radicalmente il proprio comportamento. I valori 4 e 5, che indicano una frequenza maggiore di cambiamento comportamentale, sono scelti da una minoranza: solo il 13,9% ha scelto il valore 4 e il 9,9% il valore 5, indicando che pochi intervistati si comportano in modo molto diverso rispetto alla propria identità abituale.

Nel campione di cui al grafico 2 (consuntivo: giugno 2024) i risultati sono simili. Il valore 1 è ancora il più selezionato, con il 40,3% delle risposte, seguito dal valore 2 (30,7%). I valori 4 e 5 sono scelti da una minoranza, rispettivamente dell'8% e del 5,9%, indicando che anche in questo campione la maggior parte degli intervistati non avverte il bisogno di comportarsi in modo radicalmente diverso nelle interazioni interculturali.

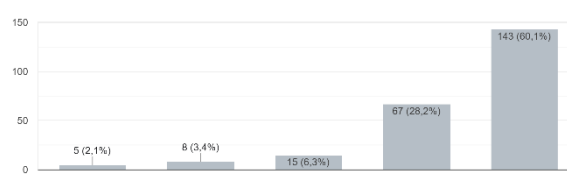
Dal risultato delle interviste condotte si rileva che la maggioranza del campione si comporta in modo autentico o poco diverso rispetto al solito quando interagisce con persone di culture diverse. I valori più bassi (1 e 2) sono fortemente rappresentati, suggerendo che la maggior parte delle persone non percepisce la necessità di adattarsi in modo significativo o di comportarsi come "una persona molto diversa" nelle interazioni interculturali. Questo può indicare una buona stabilità dell'identità e una fiducia nelle proprie capacità di interazione interculturale, senza avvertire la pressione di trasformarsi o di nascondere la propria autenticità per adattarsi.

## 5. Trovo che il modo migliore di agire sia quello di essere me stesso quando interagisco con persone di culture diverse.

Trovo che il modo migliore di agire sia quello di essere me stesso quando interagisco con persone di culture diverse.  
495 risposte



Trovo che il modo migliore di agire sia quello di essere me stesso quando interagisco con persone di culture diverse.  
238 risposte



Nel campione più ampio (495 risposte) la maggior parte degli intervistati ha scelto il valore 5 (56,6%), indicando una forte convinzione che il modo migliore di agire nelle interazioni interculturali sia quello di rimanere fedeli a se stessi. Anche il valore 4 è significativamente rappresentato, con il 26,1% delle risposte. Insieme, questi due valori rappresentano oltre l'80% delle risposte, evidenziando una preferenza netta per

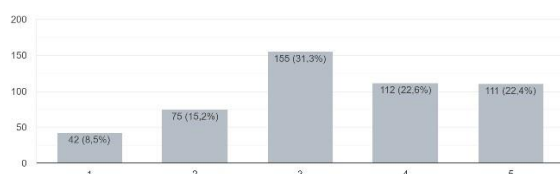
l'autenticità. I valori più bassi (1-3) sono poco rappresentati, con solo il 10,5% per il valore 3, il 4,8% per il valore 2 e il 2% per il valore 1, suggerendo che solo una piccola minoranza degli intervistati non ritiene essenziale "essere se stessi" nelle interazioni interculturali.

Nel campione più piccolo (238 risposte) i risultati sono molto simili. Anche qui, il valore 5 è il più selezionato, con il 60,1% delle risposte, seguito dal valore 4 con il 28,2%. La combinazione di questi due valori raggiunge quasi il 90%, confermando una preferenza ancora più marcata per l'autenticità rispetto al campione più ampio. I valori più bassi sono scarsamente rappresentati, con il 2,1% per il valore 1 e il 3,4% per il valore 2, confermando che solo una minoranza molto piccola degli intervistati preferisce un approccio meno autentico nelle interazioni interculturali.

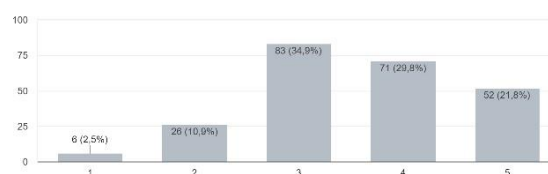
Entrambi i grafici indicano una forte preferenza per l'autenticità nelle interazioni interculturali, con la maggioranza degli intervistati che considera importante "essere se stessi" quando interagisce con persone di culture diverse. Il campione di cui al grafico a destra (consuntivo: giugno 2024) mostra una concentrazione leggermente maggiore sui valori alti (4 e 5), suggerendo una preferenza ancora più marcata per l'autenticità rispetto al campione di cui al grafico a sinistra (somministrazione: novembre 2023). I dati rilevati suggeriscono che gli intervistati percepiscono l'autenticità come un valore cruciale nelle interazioni interculturali, probabilmente associandola a una comunicazione più sincera e a relazioni più genuine, anche in contesti culturali diversi.

## 6. CONDIZIONE DELL'INTERAZIONE. Trovo che sia facile parlare con persone di culture diverse.

CONDIZIONE DELL'INTERAZIONE Trovo che sia facile parlare con persone di culture diverse.  
495 risposte



CONDIZIONE DELL'INTERAZIONE Trovo che sia facile parlare con persone di culture diverse.  
238 risposte



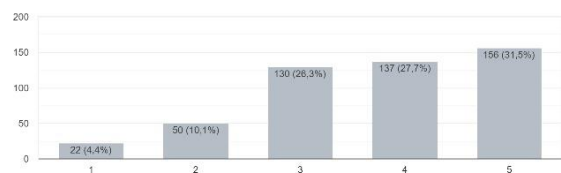
Nel primo grafico il valore più selezionato è il 3 (31,3%), indicando una percezione neutrale o moderata di facilità nell'interazione con persone di culture diverse. Anche i valori 4 (22,6%) e 5 (22,4%) hanno una rappresentanza significativa, suggerendo che un'ampia porzione degli intervistati trova relativamente facile comunicare in contesti interculturali. Tuttavia, c'è anche una presenza del valore 1 (8,5%) e del valore 2 (15,2%), indicando che una minoranza avverte qualche difficoltà in queste interazioni.

Nel secondo grafico la distribuzione delle risposte è simile. Il valore 3 è ancora il più scelto, con il 34,9% delle risposte, suggerendo una percezione neutrale della facilità di interazione interculturale. I valori 4 (29,8%) e 5 (21,8%) hanno una buona rappresentanza, indicando che una parte considerevole degli intervistati trova facile parlare con persone di altre culture. I valori 1 e 2 sono presenti in misura ridotta, con il 2,5% e il 10,9% rispettivamente, suggerendo che solo una piccola minoranza degli intervistati percepisce difficoltà significative.

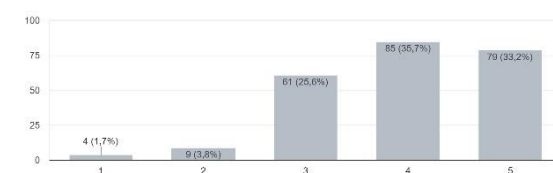
In entrambi i campioni la percezione generale rilevata è che parlare con persone di culture diverse costituisca un'esperienza relativamente facile o neutra. La concentrazione sui valori 3, 4 e 5 indica che la maggioranza degli intervistati rileva una percezione da moderatamente positiva a positiva sulla facilità di interazione interculturale. Tuttavia, una minoranza significativa (specialmente nel campione di cui al grafico 1) avverte qualche difficoltà, come indicato dai valori 1 e 2. Questi risultati suggeriscono che, mentre molte persone si sentono a proprio agio nelle interazioni interculturali, alcune potrebbero necessitare di maggiore supporto o competenze per migliorare la loro sicurezza e facilità comunicativa in questi contesti.

## 7. Trovo che sia facile andare d'accordo con persone di culture diverse.

Trovo che sia facile andare d'accordo con persone di culture diverse.  
495 risposte



Trovo che sia facile andare d'accordo con persone di culture diverse.  
239 risposte



Il valore più selezionato nel grafico 1 (somministrazione: novembre 2023) è il 5 (31,5%), indicando che molti intervistati trovano facile andare d'accordo con persone di culture diverse. Anche i valori 3 (26,3%) e 4 (27,7%) sono ben rappresentati, suggerendo che una

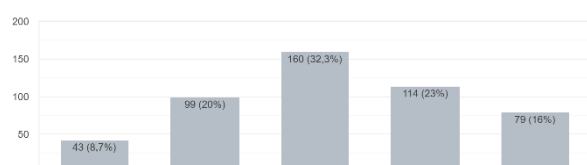
buona parte degli intervistati si sente a proprio agio nelle interazioni interculturali. Solo una minoranza ha scelto valori bassi, con il 4,4% per il valore 1 e il 10,1% per il valore 2, indicando che poche persone trovano difficile costruire rapporti armoniosi in contesti culturali differenti.

Nel campione di cui al grafico 2 i risultati sono simili, con una maggiore concentrazione sui valori più alti. Il valore 5 è il più selezionato (33,2%), seguito dal valore 4 (35,7%) e dal valore 3 (25,6%). I valori bassi sono poco rappresentati, con solo l'1,7% degli intervistati che ha selezionato il valore 1 e il 3,8% che ha scelto il valore 2, confermando che la maggior parte degli intervistati trova facile andare d'accordo con persone di culture diverse.

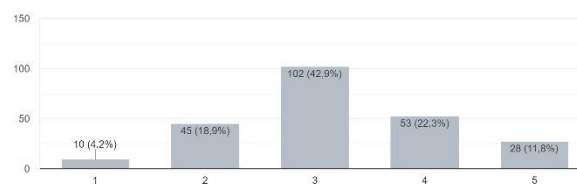
Entrambi i campioni indicano una percezione positiva sulla facilità di andare d'accordo con persone di culture diverse. La concentrazione sui valori 4 e 5 suggerisce che la maggioranza degli intervistati è aperta e a proprio agio nella costruzione di relazioni interculturali. Il campione di cui al grafico 2 (consuntivo) presenta una concentrazione ancora maggiore sui valori alti, indicando una percezione leggermente più positiva rispetto al campione relativo alla somministrazione. Complessivamente i dati rilevati evidenziano una forte predisposizione degli intervistati verso la collaborazione e la buona intesa con persone di culture diverse, suggerendo un elevato livello di adattabilità sociale e intelligenza interculturale.

## 8. So sempre come iniziare una conversazione quando interagisco con persone di culture diverse.

So sempre come iniziare una conversazione quando interagisco con persone di culture diverse.  
495 risposte



So sempre come iniziare una conversazione quando interagisco con persone di culture diverse.  
238 risposte



Nel campione più ampio (495 risposte, grafico 1 di somministrazione) il valore più selezionato è il 3 (32,3%), suggerendo che molti intervistati si sentono moderatamente sicuri di conoscere come avviare una conversazione in contesti interculturali. Il valore 4 (23%) e il valore 5 (16%) indicano che una buona parte degli intervistati ha una percezione positiva della propria capacità di iniziare una conversazione con persone di

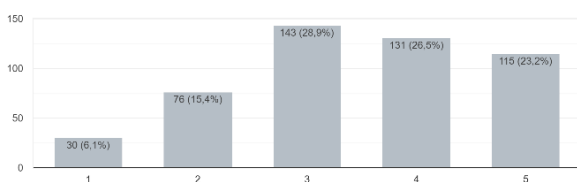
altre culture. Tuttavia, i valori 1 (8,7%) e 2 (20%) rappresentano un segmento significativo, suggerendo che una minoranza avverte qualche difficoltà nell'avviare conversazioni in contesti culturali diversi.

Nel campione più piccolo (238 risposte, grafico 2 di consuntivo) i risultati sono simili, con il valore 3 come il più selezionato (42,9%), indicando anche qui una percezione neutrale o moderata. Il valore 4 (22,3%) e il valore 5 (11,8%) confermano una tendenza positiva per molti intervistati. I valori più bassi sono presenti in misura minore rispetto al campione di cui al grafico 1 (somministrazione), con il 4,2% che ha scelto il valore 1 e il 18,9% il valore 2, suggerendo che anche in questo campione vi è una minoranza che riscontra qualche difficoltà a iniziare conversazioni in contesti interculturali.

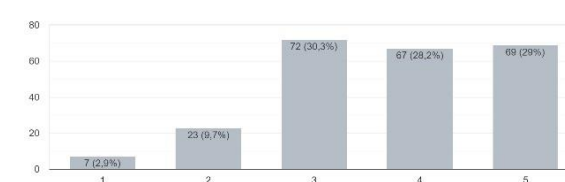
Entrambi i campioni mostrano una percezione generalmente moderata o positiva della capacità di iniziare conversazioni interculturali. Tuttavia, i valori centrali e un discreto numero di risposte basse (soprattutto nel campione di cui al grafico 1) indicano che alcuni intervistati potrebbero avere bisogno di supporto o di acquisire maggiore sicurezza in questo aspetto specifico dell'interazione interculturale. La maggioranza degli intervistati si sente comunque sufficientemente capace, suggerendo un livello di comfort ragionevole, pur con margini di miglioramento per alcuni. Questi dati potrebbero riflettere la complessità dell'iniziare una conversazione in contesti culturali diversi, che richiede sensibilità e adattabilità per evitare malintesi e per costruire rapporti positivi.

## 9. Mi sento rilassato quando interagisco con persone di culture diverse.

Mi sento rilassato quando interagisco con persone di culture diverse.  
495 risposte



Mi sento rilassato quando interagisco con persone di culture diverse.  
238 risposte



Nel campione più ampio (grafico 1) la distribuzione delle risposte si concentra principalmente sui valori medi e alti della scala. Il valore più selezionato è il 3 (28,9%), seguito dal 4 (26,5%) e dal 5 (23,2%), indicando che molti intervistati si sentono moderatamente rilassati o abbastanza a proprio agio nelle interazioni interculturali. Tuttavia, una parte significativa ha scelto i valori più bassi: il 6,1% per il valore 1 e il

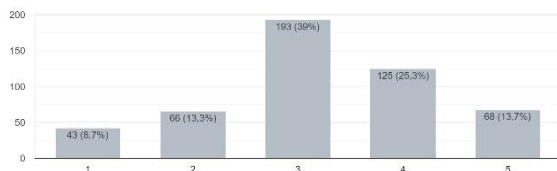
15,4% per il valore 2, segnalando che una minoranza degli intervistati potrebbe sentirsi in qualche modo tesa o meno rilassata in questi contesti.

Nel campione più piccolo (grafico 2) la tendenza è simile, con una concentrazione maggiore sui valori alti. Il valore 5 è il più selezionato, con il 29% delle risposte, seguito dal 3 (30,3%) e dal 4 (28,2%). I valori bassi sono meno rappresentati, con solo il 2,9% per il valore 1 e l'8,7% per il valore 2, suggerendo che la maggioranza degli intervistati in questo campione si sente a proprio agio e rilassata nelle interazioni interculturali.

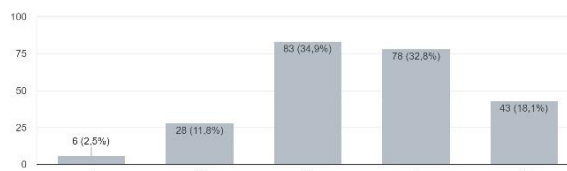
In entrambi i campioni la maggior parte degli intervistati si sente moderatamente rilassata o molto rilassata nelle interazioni con persone di culture diverse, con una concentrazione più forte sui valori alti nel campione di cui al grafico 2 (consuntivo: giugno 2024). Tuttavia, una minoranza nel campione più grande (somministrazione: novembre 2023) esprime qualche disagio, come indicato dai valori 1 e 2. Questi risultati suggeriscono che, in generale, gli intervistati si sentono a proprio agio nelle interazioni interculturali, anche se una parte di essi potrebbe ancora beneficiare di supporto o di esperienze aggiuntive per migliorare la loro confidenza e rilassatezza in questi contesti.

## 10. Trovo che sia facile identificarsi con le mie controparti culturalmente diverse durante la nostra interazione.

Trovo che sia facile identificarsi con le mie controparti culturalmente diverse durante la nostra interazione.  
495 risposte



Trovo che sia facile identificarsi con le mie controparti culturalmente diverse durante la nostra interazione.  
238 risposte



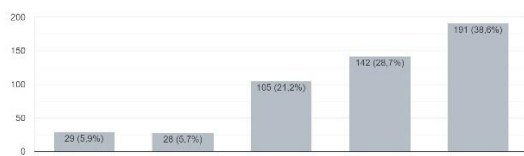
Nel grafico a sinistra (somministrazione: novembre 2023) la maggior parte delle risposte si concentra sul valore 3, con il 39% degli intervistati che indica una percezione neutrale rispetto alla facilità di identificazione con interlocutori culturalmente diversi. Il valore 4, con il 25,3%, e il valore 5, con il 13,7%, rappresentano una percezione positiva di identificazione. I valori più bassi, 1 (8,7%) e 2 (13,3%), sono presenti ma meno frequenti, suggerendo che una minoranza avverte difficoltà nell'identificarsi con interlocutori di culture diverse.

Nel grafico a destra (consuntivo: giugno 2024) il valore più selezionato è ancora il 3 (34,9%), indicando una tendenza simile al campione più ampio. I valori 4 (32,8%) e 5 (18,1%) mostrano una percezione positiva della facilità di identificazione per una parte significativa degli intervistati. I valori bassi, 1 (2,5%) e 2 (11,8%), sono meno rappresentati rispetto al campione più grande, suggerendo che la maggioranza di questo gruppo trova meno difficoltà a identificarsi con interlocutori di culture diverse.

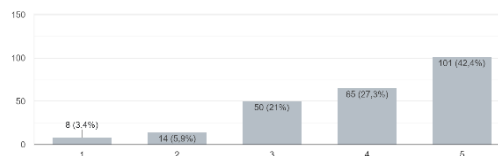
In entrambi i campioni la maggioranza degli intervistati ha una percezione neutrale o moderatamente positiva riguardo alla facilità di identificazione con interlocutori culturalmente diversi. Tuttavia, il campione di cui al grafico 2 mostra una leggera inclinazione verso una maggiore facilità di identificazione, con una maggiore concentrazione sui valori alti (4 e 5). Questi risultati suggeriscono che, sebbene molti intervistati riescano a identificarsi abbastanza bene con persone di culture diverse, una parte significativa resta neutrale o trova qualche difficoltà. Questo potrebbe indicare che, per alcuni, l'identificazione culturale è più impegnativa e richiederebbe maggiore esperienza o supporto per sentirsi completamente a proprio agio in tali interazioni.

## 11. RISPETTO DELL'INTERLOCUTORE. Uso un contatto visivo appropriato quando interagisco con persone di culture diverse.

RISPETTO DELL'INTERLOCUTORE. Uso un contatto visivo appropriato quando interagisco con persone di culture diverse.  
495 risposte



RISPETTO DELL'INTERLOCUTORE. Uso un contatto visivo appropriato quando interagisco con persone di culture diverse.  
238 risposte

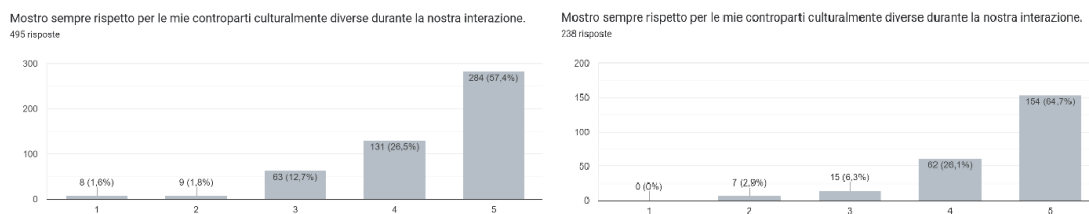


Nel campione di cui al grafico 1 (somministrazione: novembre 2023) la maggioranza degli intervistati ha selezionato il valore 5 (38,6%), indicando che molti ritengono di utilizzare un contatto visivo appropriato durante le interazioni interculturali. Anche il valore 4 è altamente rappresentato, con il 28,7% delle risposte. Insieme, questi due valori indicano che oltre il 67% degli intervistati si percepisce come consapevole e rispettoso nel mantenere il contatto visivo in modo adeguato. I valori più bassi, 1 (5,9%) e 2 (5,7%), sono meno rappresentati, suggerendo che solo una minoranza degli intervistati sente di non rispettare il contatto visivo appropriato.

Nel campione di cui al grafico 2 i risultati sono simili, con il valore 5 ancora predominante (42,4%), seguito dal valore 4 (27,3%) a indicare che anche in questo campione la maggioranza degli intervistati si percepisce come rispettosa nell'uso del contatto visivo. I valori più bassi, 1 (3,4%) e 2 (5,9%), sono poco rappresentati, suggerendo che solo una piccola percentuale degli intervistati ha difficoltà nel mantenere un contatto visivo adeguato.

Entrambi i campioni mostrano una forte consapevolezza e attenzione nell'uso del contatto visivo appropriato durante le interazioni interculturali. La concentrazione sui valori più alti (4 e 5) indica che la maggioranza degli intervistati percepisce il contatto visivo come un segno di rispetto verso l'interlocutore, indipendentemente dalle differenze culturali. Tuttavia, una piccola minoranza in entrambi i campioni potrebbe avere difficoltà o essere meno consapevole dell'importanza del contatto visivo, suggerendo che per alcune persone questo aspetto delle interazioni interculturali potrebbe richiedere maggiore attenzione o formazione.

## 12. Mostro sempre rispetto per le mie controparti culturalmente diverse durante la nostra interazione.



L'infografica 1 mostra come la maggior parte degli intervistati abbia selezionato il valore 5 (57,4%), indicando che una grande maggioranza si sente molto rispettosa nei confronti delle controparti di culture diverse. Il valore 4 è il secondo più scelto, con il 26,5%, suggerendo che oltre l'80% degli intervistati mostra un alto livello di rispetto nelle interazioni interculturali. I valori più bassi, 1 (1,6%) e 2 (1,8%), sono scarsamente rappresentati, suggerendo che solo una minima parte degli intervistati potrebbe non sentirsi completamente rispettosa in questi contesti.

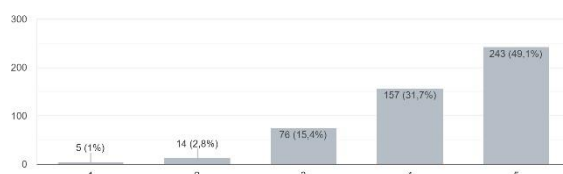
Nell'infografica 2 la tendenza è ancora più pronunciata, con il 64,7% degli intervistati che ha scelto il valore 5, e il 26,1% che ha scelto il valore 4. Insieme, questi dati indicano

che oltre il 90% degli intervistati si avverte rispettoso verso le controparti culturalmente diverse. I valori più bassi sono quasi assenti, con solo il 2,9% che ha scelto il valore 2 e il 6,3% il valore 3, confermando che quasi tutti gli intervistati di questo gruppo mostrano rispetto nelle interazioni interculturali.

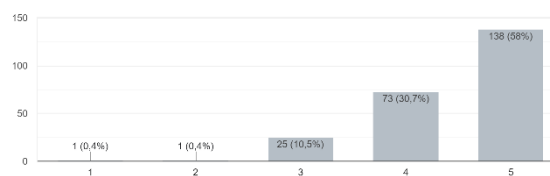
Entrambi i campioni evidenziano una forte percezione di rispetto verso le controparti culturalmente diverse, con la maggior parte degli intervistati che si colloca sui valori più alti della scala (4 e 5). Il campione di cui al grafico 2 mostra una concentrazione ancora maggiore sul valore 5, indicando una percezione di rispetto leggermente più alta rispetto al campione di cui al grafico 1. Complessivamente, questi dati suggeriscono che gli intervistati attribuiscono grande importanza al rispetto nelle interazioni interculturali, dimostrando una forte consapevolezza e sensibilità verso le differenze culturali.

### 13. Durante la nostra interazione mostro sempre rispetto per le opinioni dei miei interlocutori culturalmente diversi.

Durante la nostra interazione mostro sempre rispetto per le opinioni dei miei interlocutori culturalmente diversi.  
495 risposte



Durante la nostra interazione mostro sempre rispetto per le opinioni dei miei interlocutori culturalmente diversi.  
238 risposte



Nel campione più ampio (grafico 1) la maggioranza degli intervistati ha selezionato il valore 5 (49,1%), indicando che quasi la metà del campione considera il rispetto per le opinioni degli interlocutori di culture diverse come una priorità durante le interazioni. Il valore 4 è il secondo più selezionato, con il 31,7% delle risposte. Insieme, i valori 4 e 5 rappresentano oltre l'80% delle risposte, suggerendo una forte inclinazione verso il rispetto delle opinioni diverse. I valori più bassi, 1 (1%) e 2 (2,8%), sono poco rappresentati, segnalando che solo una piccola parte degli intervistati potrebbe avere difficoltà a rispettare le opinioni interculturali.

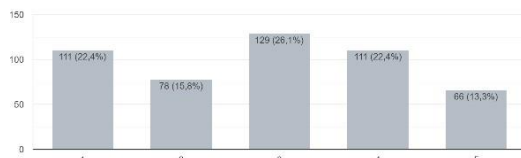
Nel campione più piccolo (grafico 2) i risultati sono ancora più marcati verso il rispetto. Il valore 5 è stato selezionato dal 58% degli intervistati, con il valore 4 scelto dal 30,7%. Complessivamente, quasi il 90% degli intervistati mostra un forte rispetto per le opinioni degli altri in contesti interculturali. I valori più bassi, 1 e 2, sono quasi assenti, con solo

lo 0,4% per ciascuno, confermando una tendenza marcata verso il rispetto in questo campione.

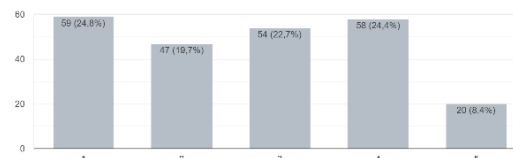
Entrambi i campioni mostrano una forte tendenza al rispetto delle opinioni degli interlocutori culturalmente diversi, con una chiara concentrazione sui valori più alti della scala. Il campione più piccolo (grafico 2) evidenzia una concentrazione leggermente maggiore sul valore massimo (5), suggerendo che in questo gruppo il rispetto per le opinioni diverse è particolarmente elevato. Questi risultati riflettono una sensibilità interculturale elevata tra gli intervistati, indicando una predisposizione al rispetto delle prospettive diverse, che è essenziale per costruire relazioni interculturali positive e aperte.

#### 14. ABILITA' DI COMUNICAZIONE. Ho problemi con la grammatica quando interagisco con persone di culture diverse.

ABILITÀ DI COMUNICAZIONE Ho problemi con la grammatica quando interagisco con persone di culture diverse.  
495 risposte



ABILITÀ DI COMUNICAZIONE Ho problemi con la grammatica quando interagisco con persone di culture diverse.  
738 risposte



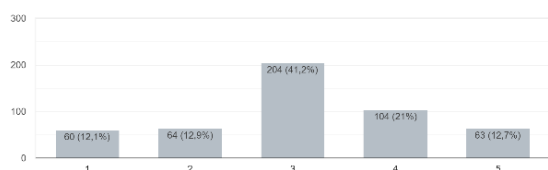
Il primo grafico evidenzia come le risposte siano distribuite in modo relativamente uniforme, con una leggera concentrazione verso i valori bassi. Il valore 1 è stato selezionato dal 22,4% degli intervistati, indicando che una parte significativa non percepisce problemi grammaticali nelle interazioni interculturali. Il valore 3 è il più scelto, con il 26,1%, suggerendo una percezione neutra. Il valore 4 (22,4%) e il valore 5 (13,3%) indicano che un discreto numero di intervistati avverte una percezione moderata o elevata di difficoltà grammaticali, suggerendo come una parte del campione rilevi ostacoli grammaticali nelle comunicazioni interculturali.

Il secondo grafico riporta come la distribuzione delle risposte sia simile, con una leggera predominanza dei valori medi. Il valore 1 è stato scelto dal 24,8%, suggerendo che quasi un quarto del campione non percepisce difficoltà grammaticali. Il valore 3 (22,7%) e il valore 4 (24,4%) sono anch'essi popolari, mostrando una distribuzione simile tra chi percepisce poche difficoltà e chi ne riscontra di più. Il valore 5 è stato scelto solo dall'8,4%, indicando che pochi intervistati hanno notevoli problemi grammaticali.

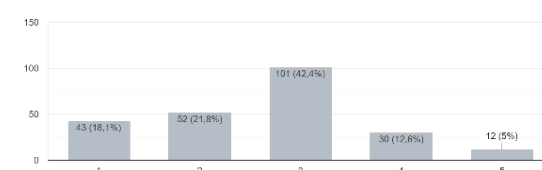
In entrambi i campioni le risposte sono distribuite in modo bilanciato, con una leggera tendenza verso una percezione neutra o bassa di problemi grammaticali nelle interazioni interculturali. Tuttavia, una minoranza significativa nei due campioni segnala difficoltà grammaticali, il che può indicare che alcuni intervistati trovano impegnativo comunicare in modo efficace e corretto con persone di altre culture. Questi dati suggeriscono che, pur essendo la maggioranza degli intervistati in grado di gestire le interazioni interculturali senza grandi ostacoli grammaticali, esiste una parte del campione che potrebbe beneficiare di supporto aggiuntivo per migliorare le proprie competenze linguistiche e comunicative in questi contesti.

**15. Ho problemi a distinguere tra messaggi informativi e persuasivi quando interagisco con persone di culture diverse. N.B. Obiettivo principale dei messaggi: far accettare un comportamento o una prospettiva**

Ho problemi a distinguere tra messaggi informativi e persuasivi quando interagisco con persone di culture diverse. N.B. Obiettivo principale dei mes...tare un comportamento o accettare una prospettiva.  
495 risposte



Ho problemi a distinguere tra messaggi informativi e persuasivi quando interagisco con persone di culture diverse. N.B. Obiettivo principale dei mes...tare un comportamento o accettare una prospettiva.  
238 risposte



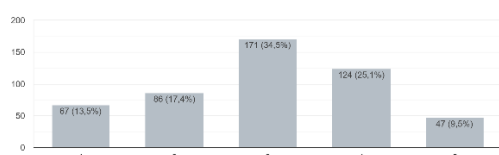
Nel campione più ampio (grafico 1) il valore più selezionato è il 3 (41,2%), indicando una percezione neutrale riguardo alla difficoltà di distinguere tra messaggi informativi e persuasivi. Ciò suggerisce che molti intervistati non percepiscono questa distinzione come particolarmente problematica, né facile. I valori 4 (21%) e 5 (12,7%) indicano che una parte degli intervistati trova la distinzione moderatamente o molto difficile. I valori più bassi, 1 (12,1%) e 2 (12,9%), sono anch'essi rappresentati, suggerendo che un'altra parte del campione non riscontra difficoltà significative in questo aspetto.

Nel campione più piccolo (grafico 2) la distribuzione è simile, con il valore 3 scelto dal 42,4% degli intervistati, suggerendo anche qui una percezione neutra. I valori più alti (4 e 5) rappresentano complessivamente il 17,6%, indicando che una minoranza significativa trova difficile distinguere tra messaggi informativi e persuasivi. I valori più bassi, 1 (18,1%) e 2 (21,8%), suggeriscono che circa il 40% degli intervistati in questo campione non trova particolari difficoltà nella distinzione tra questi tipi di messaggi.

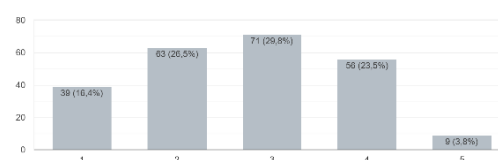
Entrambi i campioni mostrano una tendenza neutra rispetto alla difficoltà di distinguere tra messaggi informativi e persuasivi in contesti interculturali, con una percentuale significativa che non riscontra particolari difficoltà e una minoranza che invece percepisce questa distinzione come impegnativa. I risultati suggeriscono che, sebbene molti intervistati riescano a gestire questa distinzione senza problemi, una parte del campione potrebbe trarre beneficio da una maggiore consapevolezza delle sfumature culturali che influenzano la comunicazione, specialmente in situazioni persuasive o informative.

## 16. Spesso mi sfuggono parti di ciò che accade quando interagisco con persone di culture diverse.

Spesso mi sfuggono parti di ciò che accade quando interagisco con persone di culture diverse.  
495 risposte



Spesso mi sfuggono parti di ciò che accade quando interagisco con persone di culture diverse.  
238 risposte



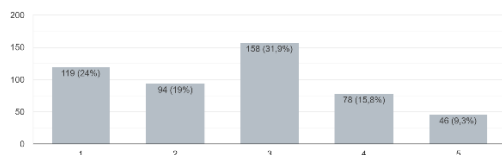
Nella prima infografica la distribuzione delle risposte mostra una concentrazione al centro, con il valore 3 scelto dal 34,5% degli intervistati, suggerendo una percezione neutra che indica che molti intervistati potrebbero occasionalmente avere difficoltà a cogliere tutti gli aspetti di un'interazione interculturale, ma non ne fanno un problema frequente o costante. Il valore 4 (25,1%) e il valore 5 (9,5%) indicano che una parte del campione trova moderatamente o frequentemente difficile cogliere tutti gli aspetti delle interazioni interculturali. I valori più bassi, 1 (13,5%) e 2 (17,4%), suggeriscono che una parte significativa del campione non ha particolari difficoltà nel seguire le interazioni.

Nella seconda infografica la distribuzione è simile, con il valore 3 scelto dal 29,8% degli intervistati, seguito dal valore 2 (26,5%) e dal valore 4 (23,5%) a indicare una percezione moderatamente neutra, con una leggera tendenza verso una minore difficoltà. Il valore 5 è stato selezionato solo dal 3,8% degli intervistati, suggerendo che una piccola minoranza riscontra frequentemente problemi nel seguire interazioni interculturali. I valori più bassi, 1 (18,4%) e 2 (26,5%), confermano che una buona parte del campione non percepisce significative difficoltà in questo ambito.

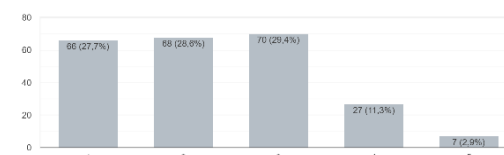
Entrambi i campioni mostrano una tendenza neutra rispetto alla difficoltà di comprendere pienamente le interazioni interculturali, con una percentuale significativa di intervistati che non riscontra particolari problemi. Tuttavia, una minoranza moderata trova qualche difficoltà a seguire tutti gli aspetti delle interazioni, il che potrebbe suggerire una necessità di maggiore consapevolezza o formazione per cogliere sfumature culturali che potrebbero essere percepite come sottili. I dati rilevati indicano che, sebbene molti intervistati riescano a seguire efficacemente le interazioni interculturali, per alcuni esiste uno spazio per migliorare la comprensione completa delle dinamiche culturali durante tali interazioni.

### 17. MANTENIMENTO DELL'IDENTITÀ'. Trovo difficile sentire le mie controparti culturalmente diverse simili a me.

MANTENIMENTO DELL'IDENTITÀ' Trovo difficile sentire le mie controparti culturalmente diverse simili a me.  
495 risposte



MANTENIMENTO DELL'IDENTITÀ' Trovo difficile sentire le mie controparti culturalmente diverse simili a me.  
238 risposte



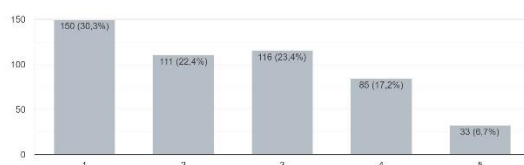
Nel campione più ampio (grafico 1) la distribuzione delle risposte evidenzia una prevalenza verso i valori più bassi. Il valore 3 è stato scelto dal 31,9% degli intervistati, suggerendo una percezione neutrale rispetto alla difficoltà di vedere somiglianze con controparti culturalmente diverse. I valori 1 (24%) e 2 (19%) indicano che una buona parte degli intervistati non rileva particolarmente difficile avvertire una connessione o somiglianza con persone di culture diverse. D'altra parte, i valori più alti, 4 (15,8%) e 5 (9,3%), indicano che una minoranza percepisce una difficoltà più marcata nel vedere somiglianze.

Nel campione più piccolo (grafico 2) i risultati sono simili, con il valore 3 scelto dal 29,4% degli intervistati, seguito dai valori 1 (27,7%) e 2 (28,6%), che rappresentano coloro che trovano meno difficile percepire somiglianze con controparti diverse. I valori più alti, 4 (11,3%) e 5 (2,9%), sono scarsamente rappresentati, suggerendo che solo una minoranza percepisce una forte difficoltà in questo ambito.

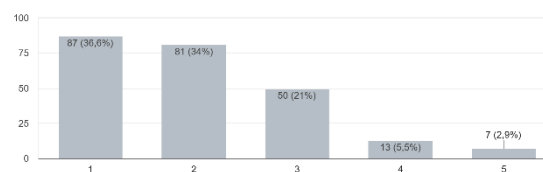
Entrambi i campioni mostrano una percezione generalmente neutra o bassa della difficoltà nel sentire somiglianze con persone culturalmente diverse. La concentrazione verso i valori bassi (1 e 2) indica che molti intervistati riescono a percepire una connessione o somiglianza con le controparti di culture diverse, dimostrando una certa apertura e flessibilità. Tuttavia, una minoranza significativa (soprattutto nel campione più ampio) trova più complesso stabilire questa somiglianza, il che potrebbe riflettere una sfida nel mantenere la propria identità percependo somiglianze con chi proviene da culture differenti. Questi risultati suggeriscono che, per molti intervistati, le differenze culturali non rappresentano una barriera insormontabile, anche se per alcuni può essere difficile sentirsi completamente simili agli altri in un contesto interculturale.

### 18. Durante la nostra interazione provo sempre un senso di distanza con i miei interlocutori culturalmente diversi.

Durante la nostra interazione provo sempre un senso di distanza con i miei interlocutori culturalmente diversi.  
495 risposte



Durante la nostra interazione provo sempre un senso di distanza con i miei interlocutori culturalmente diversi.  
238 risposte



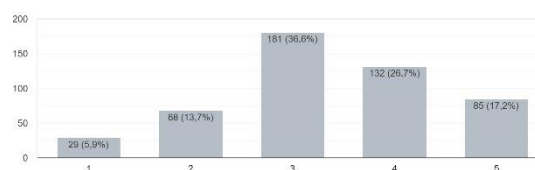
Nella visualizzazione grafica 1 la maggior parte degli intervistati ha selezionato il valore 1 (30,3%), indicando che una parte significativa non prova un senso di distanza con interlocutori di culture diverse. Anche il valore 2 è ben rappresentato, con il 22,4%, suggerendo che una buona parte del campione avverte un senso di distanza limitato. Tuttavia, il valore 3, scelto dal 23,4%, indica una percezione neutrale di distanza. I valori più alti, 4 (17,2%) e 5 (6,7%), mostrano che una minoranza percepisce una distanza più marcata durante le interazioni.

Nella visualizzazione grafica 2 i risultati sono simili, con il valore 1 come il più selezionato (36,6%), seguito dal valore 2 (34%), suggerendo che la maggioranza avverte poca o nessuna distanza nelle interazioni interculturali. Anche il valore 3 è presente (21%), indicando una percezione neutra per alcuni. I valori più alti, 4 (5,5%) e 5 (2,9%), sono scarsamente rappresentati, suggerendo che solo una piccola percentuale percepisce una distanza significativa.

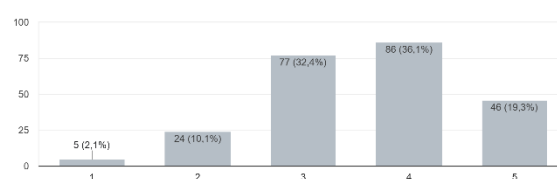
Entrambi i campioni indicano una percezione di distanza relativamente bassa tra gli intervistati e i loro interlocutori culturalmente diversi, con la maggioranza che si colloca sui valori bassi della scala (1 e 2). Il campione di cui al grafico 2 (consuntivo: giugno 2024) mostra una tendenza leggermente più marcata verso un senso di vicinanza o assenza di distanza. Tuttavia, una minoranza in entrambi i campioni percepisce una distanza moderata o alta, il che potrebbe riflettere una difficoltà di connessione emotiva o culturale in alcune interazioni interculturali. I risultati suggeriscono che, sebbene molti intervistati non percepiscano barriere significative nelle interazioni interculturali, alcuni potrebbero trarre beneficio da esperienze o strumenti che favoriscano una maggiore vicinanza e comprensione reciproca.

#### 19. **Mi accorgo di avere molto in comune con i miei interlocutori culturalmente diversi durante la nostra interazione.**

Mi accorgo di avere molto in comune con i miei interlocutori culturalmente diversi durante la nostra interazione.  
495 risposte



Mi accorgo di avere molto in comune con i miei interlocutori culturalmente diversi durante la nostra interazione.  
238 risposte



Nel grafico 1 la maggioranza degli intervistati ha selezionato il valore 3 (36,6%), suggerendo una percezione neutrale rispetto alla presenza di somiglianze con interlocutori culturalmente diversi. Il valore 4, scelto dal 26,7%, e il valore 5, con il 17,2%, indicano che una parte significativa degli intervistati percepisce di avere in comune diversi aspetti con i loro interlocutori. Tuttavia, si evidenziano anche risposte nei valori più bassi, con il 5,9% che ha scelto il valore 1 e il 13,7% il valore 2, segnalando che una minoranza avverte poche somiglianze durante queste interazioni.

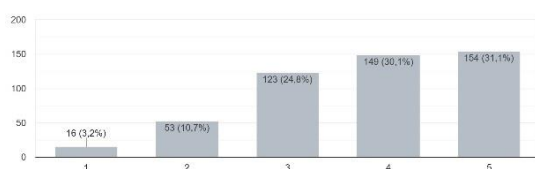
Nel grafico 2 la tendenza è leggermente più ottimistica rispetto al grafico 1. Il valore 4 è il più selezionato, con il 36,1% delle risposte, seguito dal valore 3 con il 32,4%. Anche il valore 5, con il 19,3%, è ben rappresentato, indicando che un numero significativo di intervistati avverte di avere molto in comune con i propri interlocutori. I valori più bassi (1 e 2) sono meno rappresentati, con solo il 2,1% per il valore 1 e il 10,1% per il valore

2, suggerendo che pochi intervistati in questo campione percepiscono una distanza significativa.

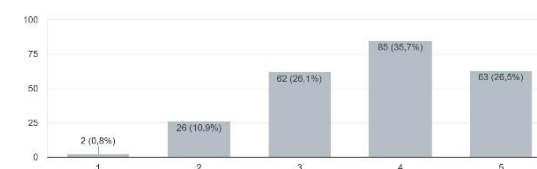
Entrambi i campioni indicano che la maggioranza degli intervistati ha una percezione moderatamente positiva o neutra riguardo alla quantità di aspetti in comune con interlocutori culturalmente diversi. Il campione di cui al grafico 2 (consuntivo: giugno 2024) mostra una percezione leggermente più positiva, con una maggiore concentrazione sui valori alti (4 e 5). Questi dati suggeriscono che, in generale, gli intervistati tendono a trovare somiglianze e punti in comune durante le interazioni interculturali, il che può facilitare la costruzione di relazioni positive e una maggiore apertura nelle comunicazioni. Tuttavia, una minoranza percepisce poche somiglianze, segnalando che per alcuni potrebbero esserci barriere culturali più difficili da superare, che potrebbero beneficiare di un supporto per rafforzare la loro capacità di trovare connessioni comuni.

## 20. GESTIONE DELL'INTERAZIONE. Sono in grado di esprimere chiaramente le mie idee quando interagisco con persone di culture diverse.

GESTIONE DELL'INTERAZIONE: Sono in grado di esprimere chiaramente le mie idee quando interagisco con persone di culture diverse.  
495 risposte



GESTIONE DELL'INTERAZIONE: Sono in grado di esprimere chiaramente le mie idee quando interagisco con persone di culture diverse.  
238 risposte



Nel campione più ampio (grafico 1) la maggioranza degli intervistati ha selezionato i valori più alti della scala, con il 31,1% che ha scelto il valore 5 e il 30,1% il valore 4. Ciò suggerisce che oltre il 60% degli intervistati avverte di essere in grado di comunicare chiaramente le proprie idee in contesti interculturali. Il valore 3, scelto dal 24,8%, rappresenta una percezione neutra o moderata di abilità comunicativa, mentre i valori più bassi (1 e 2) sono stati selezionati da una minoranza: solo il 3,2% ha scelto il valore 1 e il 10,7% il valore 2, indicando che una piccola parte degli intervistati avverte difficoltà nel comunicare chiaramente le proprie idee.

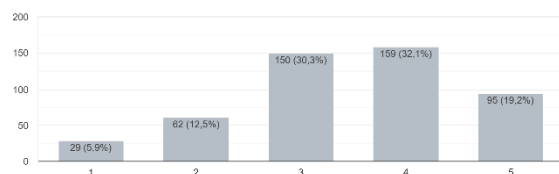
Nel campione più piccolo (grafico 2) i risultati sono simili, con una leggera maggiore concentrazione sui valori alti. Il valore 4 è il più scelto, con il 35,7%, seguito dal valore

5 con il 26,5% e dal valore 3 con il 26,1%. I valori più bassi, 1 (0,8%) e 2 (10,9%), sono poco rappresentati, suggerendo che solo una minoranza significativa degli intervistati avverte difficoltà nel comunicare chiaramente le proprie idee.

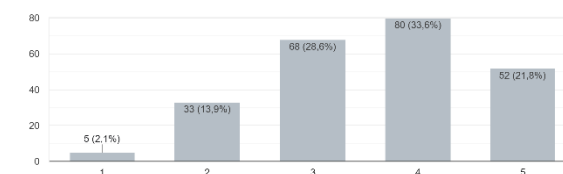
Entrambi i campioni evidenziano una forte fiducia degli intervistati nella loro capacità di esprimere chiaramente le proprie idee durante le interazioni interculturali. La maggioranza si colloca sui valori alti (4 e 5), suggerendo che molti si sentono competenti nel gestire comunicazioni interculturali in modo efficace. Tuttavia, una minoranza esprime qualche difficoltà, come evidenziato dai valori 1 e 2, il che potrebbe indicare un bisogno di supporto per rafforzare le abilità comunicative in contesti culturalmente diversi. I risultati riflettono una buona capacità di gestione dell'interazione interculturale, con la maggioranza degli intervistati che si sente a proprio agio nel comunicare chiaramente le proprie idee.

## 21. Sono in grado di rispondere efficacemente alle domande quando interagisco con persone di culture diverse.

Sono in grado di rispondere efficacemente alle domande quando interagisco con persone di culture diverse.  
495 risposte



Sono in grado di rispondere efficacemente alle domande quando interagisco con persone di culture diverse.  
238 risposte



Nel campione più ampio, di cui al grafico 1, le risposte si concentrano sui valori medi e alti della scala, con il valore più selezionato che è il 4 (32,1%), seguito dal 3 (30,3%) e dal 5 (19,2%) a indicare che la maggioranza degli intervistati si sente abbastanza sicura nella propria capacità di rispondere efficacemente in contesti interculturali, con una percezione leggermente più positiva. I valori più bassi, 1 (5,9%) e 2 (12,5%), sono rappresentati solo da una piccola minoranza, indicando che pochi intervistati avvertono particolari difficoltà nel rispondere alle domande.

Nel campione più piccolo, di cui al grafico 2, il valore più scelto è il 4 (33,6%), seguito dal valore 3 (28,6%) e dal valore 5 (21,8%), mostrando una distribuzione simile al campione del grafico 1. Anche in questo caso, la maggior parte degli intervistati si sente in grado di rispondere efficacemente. I valori più bassi (1 e 2) sono scarsamente

rappresentati, con il 2,1% e il 13,9%, rispettivamente, confermando che una minoranza percepisce qualche difficoltà nel rispondere alle domande.

In entrambi i campioni la maggior parte degli intervistati si sente in grado di rispondere efficacemente alle domande in contesti interculturali, con la concentrazione maggiore sui valori medi e alti (3, 4 e 5). Solo una minoranza esprime difficoltà in questo ambito, come evidenziato dai valori bassi (1 e 2). Questi dati indicano che, in generale, gli intervistati si sentono preparati e a proprio agio nel rispondere alle domande poste da interlocutori di culture diverse, dimostrando una buona competenza comunicativa interculturale.

#### **5.4.1 Considerazioni relative al questionario: "Scala di sensibilità alla comunicazione interculturale" di Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000).**

Sulla base delle risposte fornite dagli intervistati è possibile estrapolare alcune osservazioni finali che riassumono i principali trend emersi dalle interazioni interculturali analizzate.

- Adattabilità e capacità di comunicazione: La maggioranza dei partecipanti si ritiene sufficientemente adattabile nelle interazioni con persone aventi culture diverse. Molti affermano di non percepire un forte senso di distanza con gli interlocutori culturalmente differenti, al contrario, ritengono di avere numerosi punti in comune. I dati analizzati evidenziano un buon livello di apertura e flessibilità nei contesti interculturali, confermando che i partecipanti riescono a gestire con efficacia le differenze culturali senza sentirsi eccessivamente alienati o distanti.
- Espressione e comprensione: Per quanto riguarda la capacità di esprimere chiaramente le proprie idee e rispondere alle domande in modo efficace, la maggioranza dei partecipanti si sente sufficientemente sicura. Sebbene esista un gruppo che si percepisce meno abile, la maggior parte sembra riuscire a comunicare le proprie idee senza difficoltà significative, il che è essenziale per la buona riuscita delle interazioni interculturali. Tuttavia, alcune difficoltà minori nella distinzione tra messaggi informativi e persuasivi suggeriscono che ci sia ancora margine per migliorare la capacità di discernere e interpretare correttamente le intenzioni comunicative altrui.

- Rispetto e consapevolezza culturale: Un aspetto che emerge con forza dai dati è l'alto livello di rispetto mostrato verso gli interlocutori culturalmente diversi. La maggior parte dei partecipanti ritiene di dimostrare costantemente rispetto per le opinioni altrui, così come di adottare un contatto visivo appropriato. I risultati ottenuti suggeriscono che i partecipanti possiedono una consapevolezza interculturale ben sviluppata, elemento chiave per instaurare rapporti costruttivi e collaborativi con persone di culture differenti.
- Identificazione con l'altro: Sebbene una parte significativa dei partecipanti trovi di avere molto in comune con le persone culturalmente diverse, esiste comunque una percentuale non trascurabile che percepisce alcune difficoltà nel riconoscere somiglianze con le controparti interculturali. Ciò potrebbe essere dovuto a barriere culturali o a una percezione di differenza che persiste nonostante l'apertura al dialogo, aspetto questo che potrebbe richiedere ulteriore attenzione, soprattutto nei contesti in cui la coesione e l'empatia sono fondamentali.
- Gestione delle difficoltà: In generale, i partecipanti non sembrano incontrare difficoltà eccessive nella gestione delle interazioni interculturali. Le sfide maggiori, come la percezione di una distanza o la difficoltà a distinguere messaggi complessi, sono presenti ma non predominanti. Ciò indica una buona capacità di adattamento e gestione della complessità culturale, anche se potrebbe essere utile potenziare ulteriormente le competenze interculturali soprattutto per coloro che hanno segnalato più difficoltà.

Nel complesso, i risultati del sondaggio effettuato evidenziano una buona capacità di interazione interculturale tra i partecipanti. Mostrano rispetto, apertura e una discreta abilità comunicativa. Tuttavia, esistono margini di miglioramento per favorire una maggiore empatia e ridurre ulteriormente le difficoltà nella comprensione reciproca, specialmente per quanto concerne il superamento delle differenze culturali percepite. L'introduzione di attività di formazione interculturale mirata potrebbe contribuire a rafforzare ulteriormente queste competenze e a sostenere un processo di interazione più fluido e arricchente.

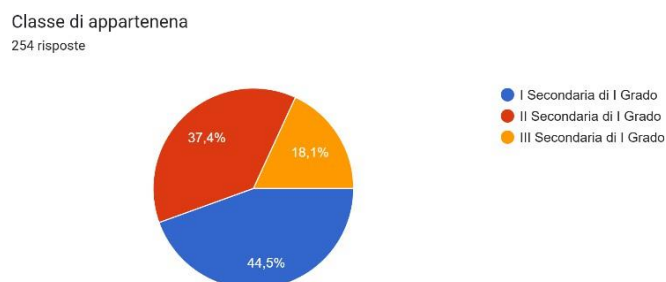
### **5.5 Questionario di controllo. Analisi dei dati inerenti al questionario: "Sviluppo dell'intelligenza culturale" di S. Ang, L. Van Dyne, S.K. Koh**

L'intelligenza *culturale* (*Cultural Intelligence*, CQ) rappresenta una competenza fondamentale nel mondo contemporaneo, caratterizzata da una crescente interconnessione globale e da interazioni interculturali sempre più frequenti. Definita da Soon Ang, Linn Van Dyne e Christopher Koh, l'intelligenza culturale si riferisce alla capacità di un individuo di adattarsi e agire efficacemente in contesti culturalmente diversi. Questo concetto multidimensionale si articola in quattro dimensioni principali: metacognitiva, cognitiva, motivazionale e comportamentale, ciascuna delle quali gioca un ruolo cruciale nel determinare il successo delle interazioni interculturali.

Il questionario sviluppato da Ang, Van Dyne e Koh, denominato *Cultural Intelligence Scale* (CQS), è uno strumento standardizzato utilizzato per valutare le competenze culturali di individui appartenenti a diversi contesti sociali e professionali. Grazie alla sua validità psicometrica, il CQS è ampiamente riconosciuto a livello internazionale come uno dei principali strumenti per misurare la CQ, consente non solo l'analisi delle competenze esistenti, ma anche l'individuazione di aree di miglioramento per favorire lo sviluppo personale e professionale.

L'obiettivo di questa analisi è esaminare i dati raccolti tramite il questionario *Sviluppo dell'intelligenza culturale*, somministrato a un campione selezionato di partecipanti. L'analisi si propone di indagare i livelli di CQ nelle diverse dimensioni, mettendo in luce eventuali correlazioni tra caratteristiche individuali (ad esempio età, genere, formazione, esperienza interculturale) e risultati ottenuti; sull'identificazione di eventuali differenze significative tra i gruppi, fornendo un quadro utile per l'elaborazione di strategie formative mirate, ponendo le basi per una comprensione approfondita dei dati raccolti e per una riflessione critica sullo sviluppo dell'intelligenza culturale in contesti educativi.

## 1. Classi di appartenenza



Il grafico mostra:

- I Secondaria di I Grado: Questa categoria è rappresentata in blu e costituisce il 44,5% del totale. Questo significa che circa 113 studenti (calcolando 44,5% di 254) appartengono al primo anno. Questa è la fetta più ampia del grafico, indicando una presenza significativa di studenti del primo anno.
- II Secondaria di I Grado: La seconda fetta, rappresentata in rosso, copre il 37,4% delle risposte, pari a circa 95 studenti. Questo indica una buona rappresentanza del secondo anno, anche se inferiore al primo anno.
- III Secondaria di I Grado: La terza fetta, in arancione, rappresenta il 18,1% degli studenti, corrispondenti a circa 46 studenti. Questa è la quota più bassa tra le tre classi, suggerendo che il terzo anno ha meno studenti rispondenti rispetto agli altri due.

Considerazioni generali:

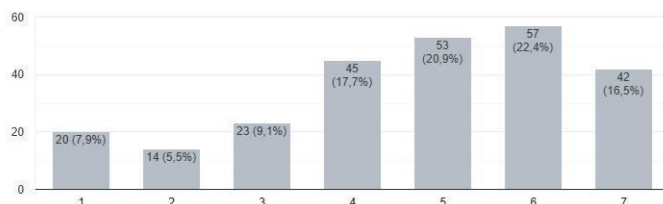
- Distribuzione: La distribuzione non è uniforme, con una netta prevalenza degli studenti del primo anno, seguiti dal secondo e infine dal terzo. Questo potrebbe essere dovuto a vari fattori, come la dimensione delle classi o la disponibilità degli studenti a partecipare al sondaggio.
- Coinvolgimento: È interessante notare la differenza significativa tra il primo e il terzo anno, che potrebbe indicare un maggiore coinvolgimento o presenza del primo anno nelle attività o sondaggi scolastici.
- Interpretazione dei dati: Questi dati potrebbero essere utili per l'organizzazione di attività, la distribuzione delle risorse o la pianificazione didattica. Ad esempio, se fosse necessario preparare un evento che coinvolge principalmente il primo anno, è evidente che questo gruppo costituisce la maggioranza.

## 2. Sono consapevole delle conoscenze culturali che utilizzo quando interagisco con persone con background culturali diversi

### CQ METACOGNITIVO

Sono consapevole delle conoscenze culturali che utilizzo quando interagisco con persone con background culturali diversi.

254 risposte



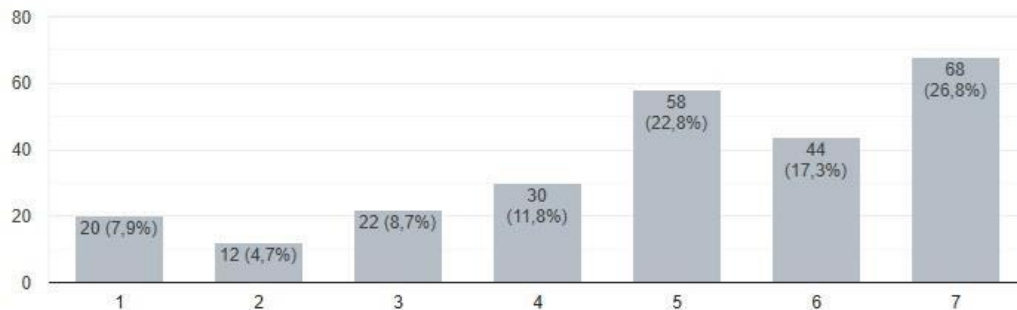
Considerazioni generali:

- **Tendenza generale:** La maggioranza delle risposte si concentra sui punteggi medio-alti (4, 5, 6 e 7), suggerendo che la maggior parte dei partecipanti possiede una consapevolezza metacognitiva abbastanza buona o alta nelle interazioni interculturali. Solo una minoranza significativa (22,5%) ha selezionato punteggi bassi (1, 2 e 3).
- **Picco delle risposte:** Il punteggio 6 ha ricevuto il maggior numero di risposte, seguito dal 5 e dal 7, evidenziando una predominanza di consapevolezza positiva.
- **Interpretazione dei dati:** I dati forniti possono essere utili per comprendere il livello di consapevolezza culturale del campione. La prevalenza di risposte nella fascia alta suggerisce una buona predisposizione alla riflessione culturale e all'adattamento in contesti multiculturali, ma la presenza di punteggi bassi potrebbe indicare la necessità di interventi educativi per migliorare la consapevolezza metacognitiva nelle interazioni interculturali.

## 3. Adeguo le mie conoscenze culturali quando interagisco con persone di una cultura che non mi è familiare.

Adeguo le mie conoscenze culturali quando interagisco con persone di una cultura che non mi è familiare.

254 risposte



### Considerazioni generali

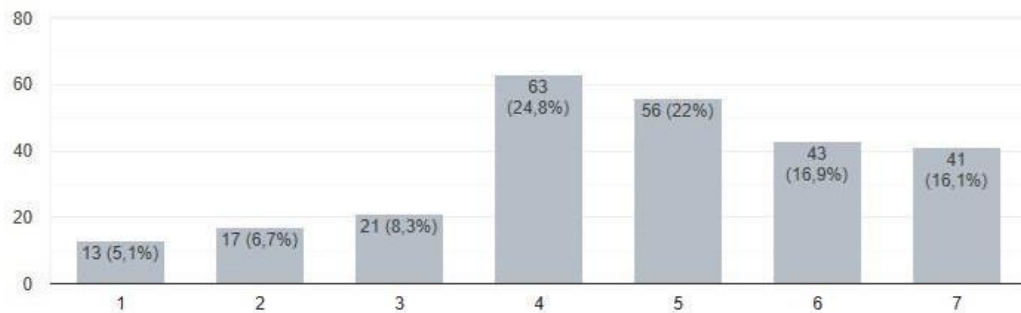
- **Tendenza generale:** La maggior parte delle risposte si concentra sui punteggi medio-alti (5, 6 e 7), suggerendo che una buona parte del campione è propensa ad adattare le proprie conoscenze culturali quando interagisce con persone di culture diverse, costituendo un segnale positivo di flessibilità e consapevolezza interculturale.
- **Distribuzione delle risposte:** Si evidenzia un picco nella parte alta della scala, con il punteggio 7 come il più selezionato, seguito da 5 e 6. La minoranza che ha risposto con punteggi bassi (1, 2 e 3) suggerisce che una piccola percentuale dei partecipanti ha una bassa tendenza ad adattarsi culturalmente.
- **Impatti pratici:** La tendenza verso punteggi alti riflette un buon livello di intelligenza culturale tra i partecipanti, indicando che molti sono in grado di correggere la propria prospettiva culturale in contesti diversi. Tuttavia, la presenza di un gruppo con punteggi bassi indica che esiste una parte della popolazione del campione che potrebbe trarre beneficio da iniziative formative per migliorare l'adattamento culturale.

Il grafico mostra, in conclusione, una forte propensione all'adattamento culturale, con una maggioranza di partecipanti che si dichiara pronta a modificare le proprie conoscenze culturali per facilitare le interazioni con persone di culture diverse.

**4 . Sono consapevole delle conoscenze culturali che applico alle interazioni interculturali.**

Sono consapevole delle conoscenze culturali che applico alle interazioni interculturali.

254 risposte



### Considerazioni generali

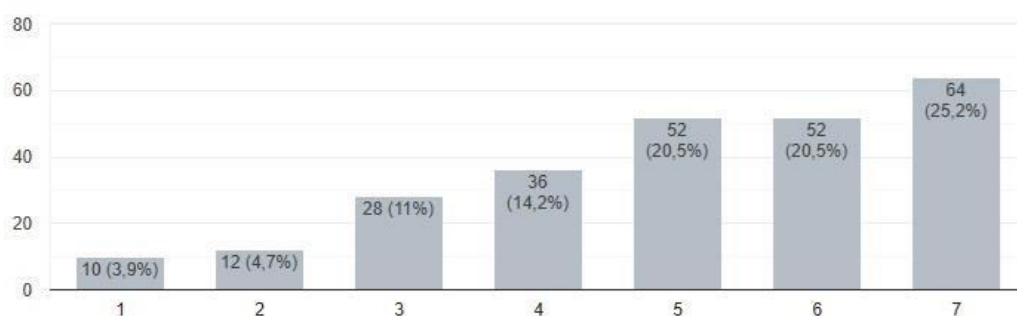
- **Tendenza generale:** La distribuzione è sbilanciata verso la metà e la parte alta della scala, con il 24,8% che ha indicato il valore 4, segnalando una consapevolezza intermedia, e una buona percentuale (55%) che si è espressa con i punteggi 5, 6 e 7, evidenziando una consapevolezza medio-alta e alta. Solo una minoranza (20,1%) si è posizionata nei punteggi bassi (1, 2 e 3).
- **Distribuzione centrale:** Il punteggio 4, che rappresenta il valore centrale, è stato scelto da un'alta percentuale, il che indica che molti partecipanti si collocano in una posizione di consapevolezza culturale intermedia, ma non necessariamente elevata.
- **Livello di consapevolezza:** La maggioranza delle risposte è incentrata sui punteggi 4 e 5, suggerendo una discreta consapevolezza culturale, con una significativa porzione del campione che si sente consapevole delle conoscenze culturali che applica, ma non in modo particolarmente alto.
- **Impatti pratici:** Il grafico suggerisce che la maggior parte dei partecipanti possiede una percezione positiva, anche se non estrema, della propria consapevolezza culturale. I dati potrebbero essere utili per pianificare iniziative di formazione interculturale mirate a incrementare ulteriormente la consapevolezza culturale tra coloro che hanno risposto con punteggi più bassi.

In sintesi, questo grafico mostra una consapevolezza culturale buona, con margini di miglioramento soprattutto per chi si è posizionato nei punteggi più bassi.

## 5. Verifico l'accuratezza delle mie conoscenze culturali quando interagisco con persone di culture diverse.

Verifico l'accuratezza delle mie conoscenze culturali quando interagisco con persone di culture diverse.

254 risposte



Considerazioni generali:

- Tendenza generale: La maggioranza delle risposte si concentra sui punteggi medio-alti (5, 6 e 7), con un totale del 66,2% del campione che mostra una forte propensione alla verifica delle proprie conoscenze culturali, suggerendo un buon livello di autoconsapevolezza e riflessione metacognitiva nelle interazioni interculturali.
- Distribuzione delle risposte: La distribuzione evidenzia un picco significativo al punteggio 7, segnalando che il gruppo più grande verifica costantemente l'accuratezza delle proprie conoscenze culturali. La minoranza che ha risposto con punteggi bassi (1, 2 e 3) potrebbe trarre beneficio da ulteriori sviluppi in termini di consapevolezza culturale.
- Interpretazione dei dati: I dati rilevati indicano una generale consapevolezza tra i partecipanti sull'importanza di possedere conoscenze culturali accurate e la considerazione che molti siano disposti a riflettere e verificare le proprie conoscenze suggerisce una buona competenza interculturale.

Questo grafico riflette un'alta propensione alla verifica delle conoscenze culturali per la maggioranza del campione, suggerendo un buon livello di metacognizione e di adattabilità interculturale. La presenza di risposte nel livello alto indica che molti partecipanti sono consapevoli dell'importanza dell'accuratezza culturale, con un piccolo gruppo che potrebbe beneficiare di interventi migliorativi per la propria consapevolezza e riflessione culturale.

## 6. CQ COGNITIVO. Conosco i valori culturali e le credenze religiose di altre culture.

### CQ COGNITIVO

Conosco i valori culturali e le credenze religiose di altre culture.

254 risposte



### Considerazioni generali

- Tendenza generale: La distribuzione delle risposte è abbastanza bilanciata, con una leggera prevalenza sui punteggi medio-alti (4, 5, 6 e 7), evidenziando che la maggioranza dei partecipanti percepisce una buona percezione della propria conoscenza culturale e religiosa interculturale, anche se non estremamente elevata.
- Distribuzione centrale: Il punteggio 4, che rappresenta un livello moderato di conoscenza, è uno dei più selezionati, indicando che molti partecipanti si percepiscono con una conoscenza interculturale discreta ma non avanzata.

- Conoscenza bassa vs. alta: Circa un terzo dei partecipanti (30,8%) ha selezionato punteggi bassi (1, 2 e 3), il che indica la necessità di migliorare la conoscenza interculturale di questo gruppo. D'altra parte, oltre il 36% ha selezionato punteggi alti (6 e 7), segnalando una buona preparazione in termini di conoscenze culturali e religiose.
- Impatti pratici: I dati oggetto di studio possono essere utili per indirizzare eventuali iniziative formative. Il gruppo con punteggi bassi potrebbe trarre vantaggio da programmi educativi o esperienze che favoriscano la comprensione dei valori culturali e religiosi, mentre quelli con punteggi più alti potrebbero essere incoraggiati a condividere le loro esperienze per promuovere una maggiore sensibilità culturale.

Il grafico in esame indica, in conclusione, una buona consapevolezza e conoscenza dei valori culturali e delle credenze religiose di altre culture nella maggior parte del campione, con circa un terzo dei partecipanti che possiede una conoscenza limitata. I dati rilevati suggeriscono che esistono margini di miglioramento per una parte della popolazione, mentre molti partecipanti si sentono già preparati in questo ambito.

## 7. Conosco i sistemi matrimoniali di altre culture.

Conosco i sistemi matrimoniali di altre culture.

254 risposte



Considerazioni generali:

- Tendenza generale: La distribuzione delle risposte mostra una concentrazione maggiore intorno ai punteggi centrali (4 e 5), con un 37,1% dei partecipanti che si

posiziona in questa fascia intermedia, suggerendo come la maggioranza dei partecipanti possieda una conoscenza di base, ma non particolarmente avanzata, sui sistemi matrimoniali di altre culture.

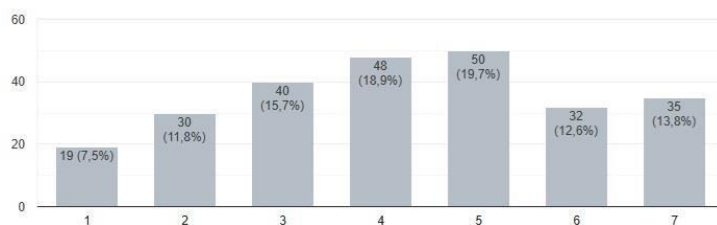
- Distribuzione delle risposte: I punteggi bassi (1, 2 e 3) rappresentano il 39% del campione, evidenziando che quasi quattro persone su dieci si sentono poco informate sui sistemi matrimoniali in contesti interculturali. D'altro canto, i punteggi alti (6 e 7) rappresentano solo il 24% dei partecipanti, suggerendo che solo una minoranza ha una conoscenza avanzata di questo argomento.
- Implicazioni pratiche: I dati oggetto della presente analisi indicano che, in generale, la conoscenza dei sistemi matrimoniali interculturali è abbastanza limitata tra i partecipanti. Ciò potrebbe suggerire la necessità di erogare progettare ed erogare educative o di sensibilizzazione specifiche su questo tema, soprattutto per coloro che hanno indicato punteggi più bassi. Promuovere una maggiore comprensione delle usanze matrimoniali in altre culture potrebbe arricchire la consapevolezza interculturale del gruppo.

Il grafico evidenzia una conoscenza media o bassa sui sistemi matrimoniali di altre culture, con una minoranza significativa che mostra di possedere una conoscenza molto limitata. I dati analizzati indicano margini di miglioramento per ampliare la comprensione interculturale dei partecipanti in questo specifico ambito culturale.

## 8. Conosco le arti e i mestieri di altre culture.

Conosco le arti e i mestieri di altre culture.

254 risposte



Considerazioni generali

- Tendenza generale: La distribuzione delle risposte è abbastanza bilanciata, con una leggera prevalenza dei punteggi medi (4 e 5), che costituiscono il 38,6% del campione,

suggerendo che la maggior parte dei partecipanti possiede una conoscenza moderata delle arti e dei mestieri di altre culture.

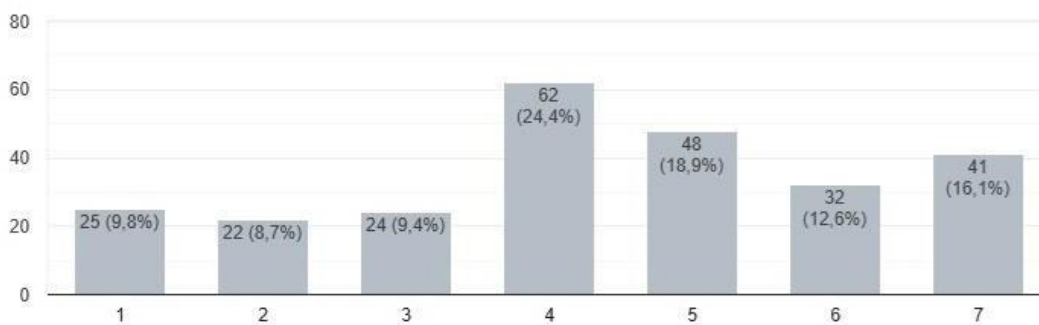
- Distribuzione centrale e alta: I punteggi alti (6 e 7) rappresentano il 26,4% delle risposte, indicando che poco più di un quarto dei partecipanti si considera ben informato su questo tema. D'altra parte, i punteggi bassi (1, 2 e 3) rappresentano il 35% delle risposte, segnalando che una parte significativa dei partecipanti ha una conoscenza limitata sull'argomento.
- Implicazioni pratiche: I dati oggetto dell'analisi evidenziano che, mentre una porzione significativa dei partecipanti ha una discreta conoscenza delle arti e dei mestieri interculturali, una parte considerevole potrebbe trarre vantaggio da una maggiore esposizione a questi aspetti culturali. Le iniziative educative mirate potrebbero concentrarsi sull'ampliamento di questa conoscenza, soprattutto per coloro orientati verso i punteggi più bassi.

Il grafico riflette da parte del campione osservato una conoscenza moderata delle arti e dei mestieri di altre culture, con margini di miglioramento per circa un terzo del campione che si sente poco informato su questo argomento. Una parte significativa del campione possiede una conoscenza di base o buona, mentre solo una minoranza ha una conoscenza elevata.

## 9. Conosco le regole per esprimere comportamenti non verbali in altre culture.

Conosco le regole per esprimere comportamenti non verbali in altre culture.

254 risposte



Considerazioni generali

- Tendenza generale: La distribuzione delle risposte mostra una prevalenza nei punteggi centrali, con il 24,4% dei partecipanti che si posiziona a livello 4, suggerendo che molti intervistati hanno una consapevolezza intermedia delle regole di comportamento non verbale in altre culture.
  
- Conoscenza bassa vs. alta: Circa il 27,9% dei partecipanti ha selezionato punteggi bassi (1, 2 e 3), indicando che più di un quarto del campione si sente poco informato su questo argomento. D'altra parte, i punteggi alti (6 e 7) rappresentano il 28,7% delle risposte, segnalando che una parte significativa del campione ha una buona conoscenza delle regole di comportamento non verbale interculturale.
  
- Implicazioni pratiche: I dati suggeriscono che, mentre una parte del campione ha una conoscenza discreta o buona delle regole di comunicazione non verbale, esiste altresì una percentuale considerevole che potrebbe beneficiare di un approfondimento su questo tema. Comprendere le differenze nella comunicazione non verbale può migliorare le interazioni interculturali e ridurre potenziali malintesi.

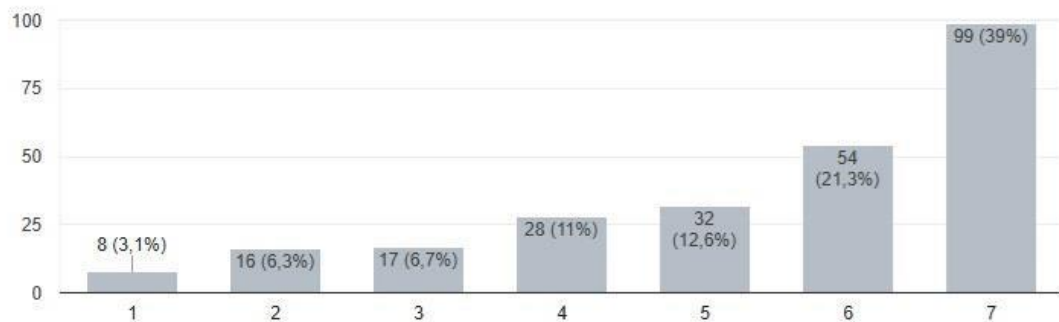
Il grafico mostra una distribuzione bilanciata delle risposte, con una leggera prevalenza di partecipanti che si posizionano a metà della scala, indicando una conoscenza intermedia delle regole di comportamento non verbale in altre culture. Sebbene ci sia un buon numero di persone con alta consapevolezza, c'è ancora spazio per aumentare la comprensione di queste regole tra il campione.

#### **10. CQ MOTIVAZIONALE. Mi piace interagire con persone di culture diverse.**

## CQ MOTIVAZIONALE

Mi piace interagire con persone di culture diverse.

254 risposte



### Considerazioni generali

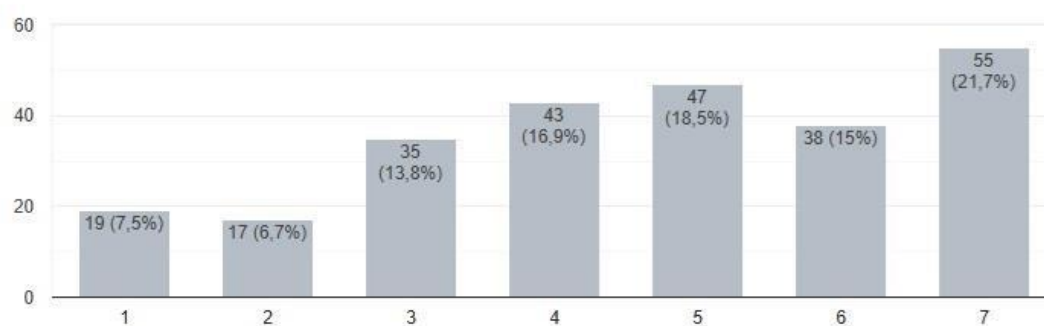
- Tendenza generale: La maggioranza delle risposte si concentra sui punteggi medio-alti, con il 72,9% dei partecipanti che ha scelto i punteggi 5, 6 e 7, suggerendo una forte motivazione verso le interazioni interculturali per la maggior parte del campione.
- Distribuzione delle risposte: Il punteggio 7, scelto dal 39% del campione, è di gran lunga il più frequente, indicando che molti partecipanti non solo sono motivati, ma percepiscono una forte preferenza per le interazioni con persone di culture diverse. Solo per una piccola percentuale si rileva una motivazione bassa (punteggi 1, 2 e 3).
- Implicazioni pratiche: I dati rilevati suggeriscono un livello di motivazione interculturale molto positivo nel campione, con un buon segnale per il contesto educativo o lavorativo in cui potrebbe essere richiesto un forte interesse verso la diversità culturale. Il gruppo con motivazione bassa è limitato e potrebbe trarre vantaggio da attività che favoriscono una maggiore esposizione e comprensione delle interazioni interculturali.

Il grafico evidenzia un'elevata motivazione interculturale per la maggior parte dei partecipanti, con quasi il 40% che esprime il livello massimo di piacere nell'interagire con persone aventi culture diverse. Solo per una minoranza si rileva una motivazione bassa, che lascia intuire come il campione sia generalmente aperto e interessato alle esperienze interculturali, rappresentando un punto di forza per contesti che promuovono la diversità e l'inclusione.

## 11. Sono sicuro di poter socializzare con la gente del posto in una cultura che non mi è familiare.

Sono sicuro di poter socializzare con la gente del posto in una cultura che non mi è familiare.

254 risposte



### Considerazioni generali

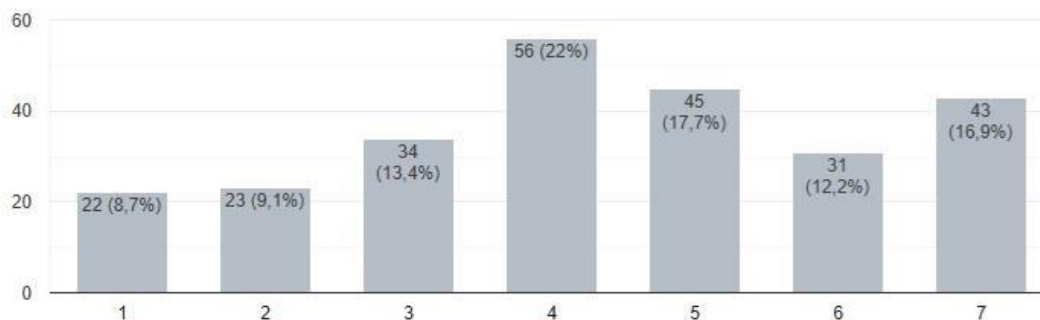
- Tendenza generale: La maggioranza delle risposte si concentra sui punteggi medio-alti (4, 5, 6 e 7), con il 72,1% dei partecipanti che ha indicato di possedere una sicurezza moderata o alta, riflettendo una buona autovalutazione in termini di sicurezza nelle interazioni interculturali.
- Distribuzione delle risposte: Il punteggio 7, con il 21,7% delle risposte, è il più scelto, indicando che una parte considerevole dei partecipanti si sente molto sicura nel socializzare in culture non familiari. Tuttavia, si rileva ancora un 28% dei partecipanti che ha indicato punteggi bassi (1, 2 e 3), suggerendo l'analisi di una probabile difficoltà o insicurezza in tali contesti.
- Implicazioni pratiche: I dati rilevati suggeriscono un livello di sicurezza interculturale positivo nel campione, il che è vantaggioso per contesti che richiedono interazioni interculturali. Tuttavia, la presenza di un gruppo con bassa sicurezza indica la necessità di supporto o formazione specifica per aumentare la fiducia in contesti culturali nuovi.

Il grafico riflette una buona sicurezza interculturale per la maggior parte dei partecipanti, con una forte presenza di persone che si sentono sicure nel socializzare in culture non familiari. La minoranza con bassa sicurezza potrebbe beneficiare di interventi mirati per aumentare il proprio grado di fiducia e la capacità di socializzazione in contesti internazionali o multiculturali.

## 12. Sono sicuro di poter affrontare lo stress dell'adattamento a una cultura per me nuova.

Sono sicuro di poter affrontare lo stress dell'adattamento a una cultura per me nuova.

254 risposte



### Considerazioni generali

- **Tendenza centrale:** La maggioranza delle risposte si concentra sui punteggi intermedi, con il punteggio 4 che è il più scelto (22% delle risposte), evidenziando che molti partecipanti si sentono moderatamente sicuri di poter gestire lo stress associato all'adattamento a una cultura nuova, senza esprimere una sicurezza particolarmente bassa o alta.
- **Distribuzione delle risposte:** I punteggi medi (4 e 5) coprono una porzione significativa del campione, rappresentando insieme il 39,7% delle risposte. I dati rilevati riflettono una posizione di sicurezza intermedia, con tendenza verso un moderato ottimismo nell'affrontare lo stress interculturale.
- **Livelli di sicurezza alta e bassa:** Circa il 29,1% dei partecipanti ha scelto i punteggi più alti (6 e 7), indicando un gruppo consistente che si sente sicuro nella propria capacità di affrontare lo stress all'adattamento. Tuttavia, un 31,2% ha indicato punteggi bassi (1, 2 e 3), segnalando una minoranza significativa con una bassa fiducia nella propria capacità di adattamento.

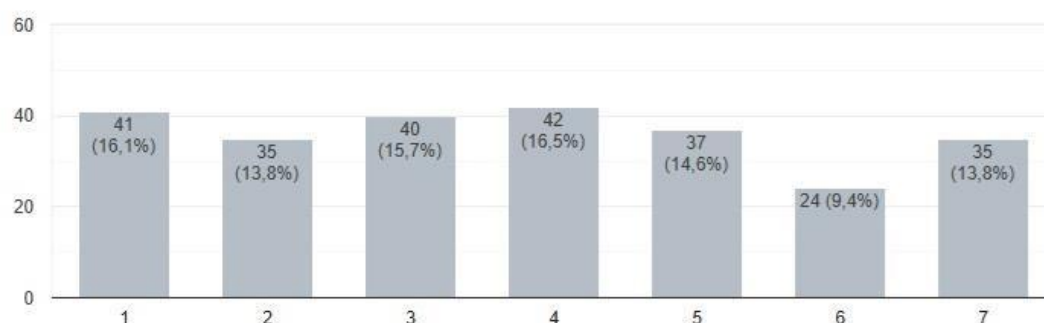
Il grafico evidenzia una sicurezza moderata nella capacità di gestire lo stress di adattamento culturale, con una distribuzione leggermente inclinata verso i punteggi

intermedi e alti. La presenza di un numero consistente di persone con punteggi bassi suggerisce la necessità di supporto aggiuntivo per chi si sente meno preparato. D'altra parte, il gruppo con punteggi alti evidenzia che una parte del campione possiede un buon livello di resilienza e fiducia nella propria capacità di adattamento culturale.

### 13. Mi piace vivere in culture che non mi sono familiari.

Mi piace vivere in culture che non mi sono familiari.

254 risposte



Considerazioni generali

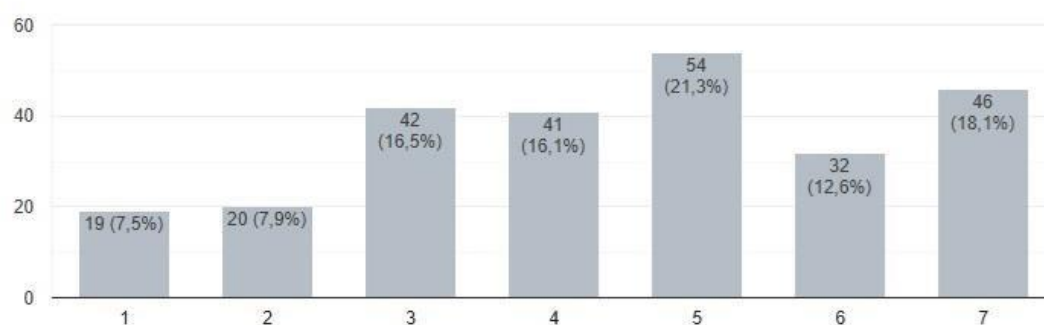
- Distribuzione bilanciata: Le risposte sono distribuite in modo relativamente uniforme lungo la scala, senza una netta predominanza di punteggi bassi o alti. La percentuale di risposte varia tra il 9,4% (per il punteggio 6) e il 16,5% (per il punteggio 4), suggerendo che non si evidenzia una tendenza marcata verso un'estrema preferenza o avversione.
- Tendenza centrale: Il punteggio più selezionato è 4, con il 16,5% delle risposte, indicando una posizione intermedia. Il dato potrebbe suggerire che molti partecipanti nutrono sentimenti neutri o ambivalenti riguardo all'idea di vivere in culture non familiari.
- Punteggi estremi: I punteggi più bassi (1, 2 e 3) rappresentano circa il 45,6% del campione, mentre i punteggi più alti (5, 6 e 7) rappresentano circa il 37,8%. Il dato mostra una leggera inclinazione verso una minore preferenza a confrontarsi con culture diverse, pur se la differenza non è marcata.

Il grafico suggerisce che i partecipanti hanno opinioni piuttosto varie e discordanti riguardo al vivere in culture diverse, con una leggera tendenza verso una preferenza più bassa. La distribuzione quasi equilibrata lungo la scala mostra che esistono sia persone molto aperte all'idea di vivere in culture non familiari, sia persone meno inclini a farlo.

#### 14. Sono sicuro di potermi abituare alle condizioni di acquisto in una cultura diversa.

Sono sicuro di potermi abituare alle condizioni di acquisto in una cultura diversa.

254 risposte



Considerazioni generali

- Distribuzione delle risposte: La maggior parte delle risposte è concentrata nei punteggi centrali e alti della scala, con il 21,3% dei partecipanti che ha scelto il punteggio 5, rendendolo il più selezionato, evidenziando una tendenza generale verso una moderata sicurezza nell'adattarsi a nuove condizioni di acquisto.
- Livelli di sicurezza: I punteggi più alti (6 e 7) rappresentano una buona porzione del campione, con il 18,1% dei partecipanti che ha scelto 7 e il 12,6% che ha scelto 6. Insieme, questi due dati rappresentano circa il 30,7% del totale, indicando che quasi un terzo dei partecipanti si avverte molto sicuro nella propria capacità di adattamento.
- Distribuzione dei punteggi: I punteggi bassi (1, 2 e 3) rappresentano il 31,7% delle risposte complessive, mostrando che una minoranza significativa del campione avverte una bassa fiducia nella propria capacità di adattarsi alle condizioni di acquisto in contesti culturali diversi.

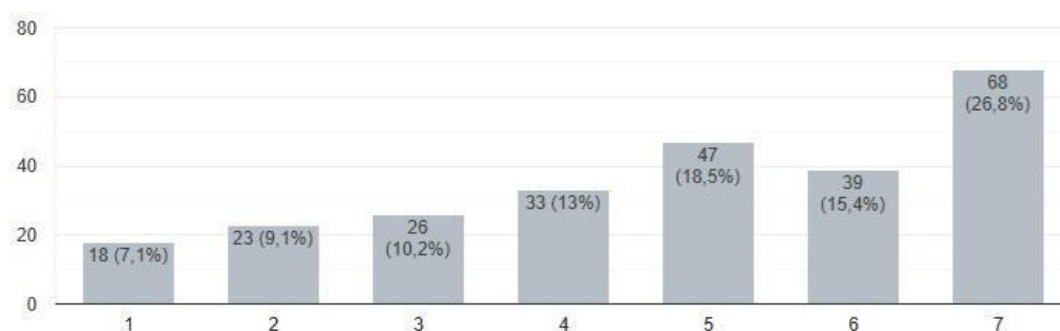
Il grafico suggerisce che la maggior parte dei partecipanti possiede una discreta sicurezza nell'adattarsi alle condizioni di acquisto in culture diverse, con una tendenza verso la parte centrale e alta della scala. Sebbene una buona parte del campione abbia espresso sicurezza, insiste ancora una minoranza considerevole che si avverte meno sicura nell'adattarsi a tale contesto. La distribuzione generale indica un livello di fiducia moderato nell'adattamento alle pratiche d'acquisto interculturali, con alcuni partecipanti che potrebbero trarre beneficio da un'esposizione maggiore o da esperienze che migliorino la loro capacità di adattamento.

### 15. CQ COMPORTAMENTALE. Modifico il mio comportamento verbale (ad esempio, accento, tono) quando un'interazione interculturale lo richiede.

#### CQ COMPORTAMENTALE

Modifico il mio comportamento verbale (ad esempio, accento, tono) quando un'interazione interculturale lo richiede.

254 risposte



#### Considerazioni generali

- Predominanza di risposte alte: La maggior parte delle risposte si concentra nella fascia alta della scala, con il 26,8% dei partecipanti che ha selezionato il punteggio massimo di 7. Il dato indica una tendenza positiva nella capacità di adattare il comportamento verbale per soddisfare le esigenze delle interazioni interculturali.
- Distribuzione delle risposte: I punteggi 5, 6 e 7 rappresentano complessivamente il 60,7% delle risposte, evidenziando come oltre la metà del campione rileva una buona o alta predisposizione ad adattare il proprio comportamento verbale. La distribuzione

è significativamente sbilanciata verso i punteggi più alti, riflettendo una buona flessibilità comunicativa.

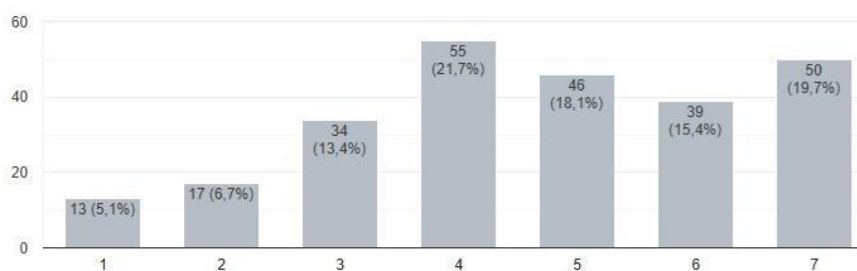
- Punteggi bassi: I punteggi bassi (1, 2 e 3) rappresentano circa il 26,4% del campione, indicando che una minoranza significativa possiede una bassa propensione a modificare il proprio comportamento verbale in contesti interculturali, il che potrebbe riflettere una minore flessibilità comunicativa o una minore esperienza in contesti interculturali.

Il grafico suggerisce una buona capacità di adattamento del comportamento verbale da parte della maggioranza dei partecipanti, che si sentono pronti a modificare accento, tono o altre caratteristiche verbali per corrispondere alle esigenze delle interazioni interculturali. La presenza di una minoranza con punteggi bassi può suggerire aree di miglioramento per alcuni partecipanti ma, nel complesso, i dati stanno a indicare un'elevata flessibilità comunicativa unitamente a un buon livello di competenza interculturale comportamentale.

## 16. Utilizzo pause e silenzi in modo diverso per adattarmi alle diverse situazioni interculturali.

Utilizzo pause e silenzi in modo diverso per adattarmi alle diverse situazioni interculturali.

254 risposte



Considerazioni generali

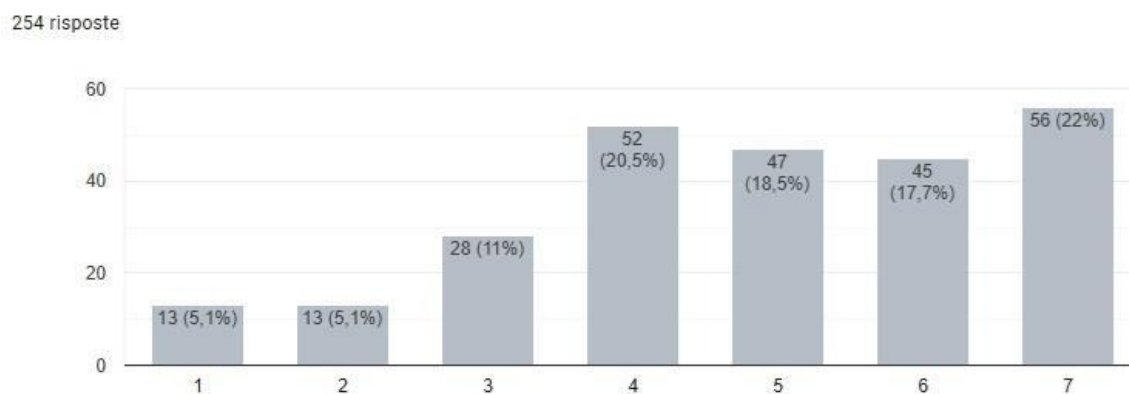
- Distribuzione verso i punteggi medio-alti: La maggior parte delle risposte si concentra sui punteggi centrali e alti, con il punteggio 4 come il più scelto (21,7% delle risposte), suggerendo una tendenza generale verso una moderata flessibilità nell'uso di pause e silenzi in contesti interculturali.

- Livelli di adattabilità alta: I punteggi 5, 6 e 7 rappresentano complessivamente il 53,1% delle risposte, evidenziando come oltre la metà dei partecipanti possiede una buona o alta predisposizione a modificare l'uso di pause e silenzi per adattarsi alle situazioni interculturali. Il dato mostra una certa consapevolezza e capacità di adattamento nei confronti delle sfumature comunicative non verbali.
- Presenza di punteggi bassi: I punteggi bassi (1, 2 e 3) rappresentano circa il 25,2% delle risposte, suggerendo come una minoranza significativa del campione potrebbe non sentirsi particolarmente incline a modificare l'uso di pause e silenzi nelle interazioni interculturali.

Il grafico suggerisce come la maggioranza dei partecipanti possieda una discreta capacità di adattare l'uso di pause e silenzi per rispondere alle esigenze delle situazioni interculturali. La presenza di punteggi medio-alti indica un buon livello di flessibilità comunicativa e consapevolezza interculturale non verbale, con un gruppo di partecipanti che potrebbe tuttavia beneficiare di una maggiore sensibilizzazione verso queste dinamiche. Nel complesso, i dati riflettono una buona adattabilità nel gestire pause e silenzi in contesti interculturali, fattore importante per migliorare la qualità delle interazioni tra culture diverse.

## 17. Vario il ritmo del mio parlare quando una situazione interculturale lo richiede.

Vario il ritmo del mio parlare quando una situazione interculturale lo richiede.



Considerazioni generali

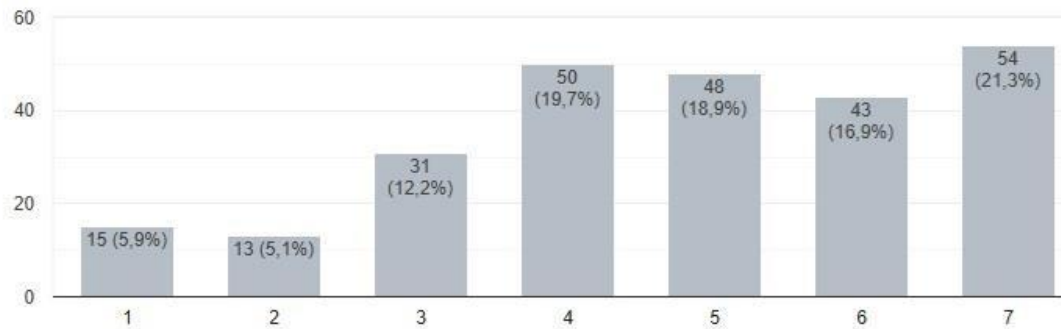
- Distribuzione verso i punteggi medio-alti: La maggioranza delle risposte si concentra sui punteggi intermedi e alti, con il punteggio 7 come il più selezionato (22% delle risposte), seguito dal punteggio 4 (20,5%). I dati osservati suggeriscono una buona inclinazione tra i partecipanti a variare il ritmo del proprio parlare nelle interazioni interculturali.
- Livelli di adattabilità alta: I punteggi più alti (5, 6 e 7) rappresentano complessivamente il 58,2% delle risposte, indicando che oltre la metà dei partecipanti è predisposta ad adattare il ritmo del parlare per rispondere alle esigenze delle situazioni interculturali. I dati evidenziano un buon livello di flessibilità comunicativa.
- Presenza di punteggi bassi: I punteggi bassi (1, 2 e 3) costituiscono il 21,1% del campione, con una minoranza significativa del campione che potrebbe non essere incline a variare il ritmo di parlare nelle interazioni interculturali.

Il grafico indica come la maggior parte dei partecipanti possieda una discreta capacità di adattare il ritmo del proprio parlare per rispondere ai bisogni delle interazioni interculturali. La predominanza di punteggi medio-alti riflette una buona flessibilità comunicativa, con un gruppo di persone ben disposto a modificare il ritmo per agevolare la comunicazione interculturale. Tuttavia, la presenza di una minoranza con punteggi bassi suggerisce che alcune persone potrebbero trarre beneficio da una maggiore consapevolezza su come la variazione del ritmo del parlare possa influire positivamente sulle interazioni tra culture diverse.

**18. Modifico il mio comportamento non verbale quando una situazione interculturale lo richiede.**

Modifico il mio comportamento non verbale quando una situazione interculturale lo richiede.

254 risposte



### Considerazioni generali

- Distribuzione prevalentemente medio-alta: La maggior parte delle risposte si concentra nella fascia medio-alta della scala, con il punteggio 7 come il più selezionato (21,3%), seguito dai punteggi 4 e 5. Il dato osservato suggerisce una tendenza generale positiva verso l'adattamento del comportamento non verbale in contesti interculturali.
- Livelli di adattabilità alta: I punteggi 5, 6 e 7 rappresentano complessivamente il 57,8% delle risposte, indicando che più della metà dei partecipanti mostra una buona o alta propensione a modificare il proprio comportamento non verbale per rispondere alle esigenze delle situazioni interculturali, suggerendo un buon livello di flessibilità e sensibilità nelle comunicazioni non verbali in contesti diversi.
- Presenza di punteggi bassi: I punteggi bassi (1, 2 e 3) rappresentano il 23,2% delle risposte complessive, mostrando che una minoranza significativa del campione potrebbe non essere particolarmente incline a variare il proprio comportamento non verbale in interazioni interculturali.

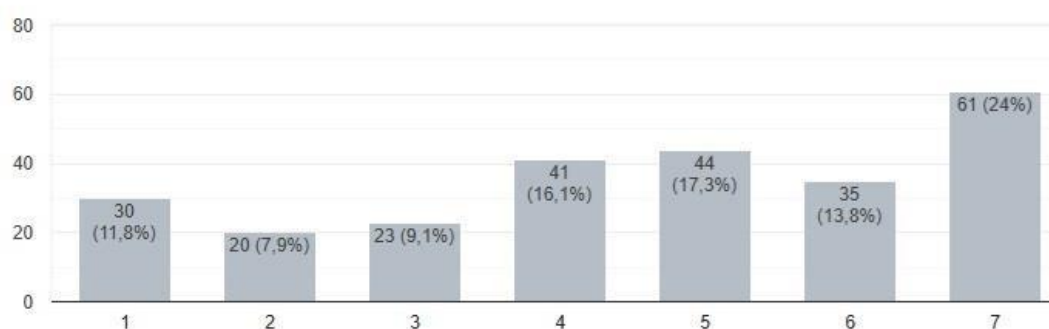
Il grafico evidenzia come la maggioranza dei partecipanti possieda una predisposizione positiva nell'adattamento del proprio comportamento non verbale in situazioni interculturali. La predominanza di punteggi medio-alti suggerisce una buona consapevolezza e flessibilità comunicativa, con molti partecipanti pronti a modificare elementi come gesti, espressioni facciali e postura per adattarsi al contesto culturale. La presenza di un gruppo con punteggi bassi suggerisce comunque che esistono margini di

miglioramento nella consapevolezza e adattabilità del comportamento non verbale per alcuni partecipanti.

### 19. Modifico l'espressione del mio viso quando un'interazione interculturale lo richiede.

Modifico l'espressione del mio viso quando un'interazione interculturale lo richiede.

254 risposte



Considerazioni generali

- **Predominanza di risposte alte:** La maggior parte delle risposte si concentra sui punteggi medio-alti, con il 24% dei partecipanti che ha selezionato il punteggio massimo di 7, indicando una tendenza positiva nell'adattare l'espressione facciale per facilitare le interazioni interculturali.
- **Distribuzione centrale e alta:** I punteggi 4, 5, 6 e 7 rappresentano complessivamente il 71,2% delle risposte, suggerendo che la maggioranza dei partecipanti possiede una buona o alta predisposizione a modificare le espressioni del viso in base alle esigenze interculturali. La distribuzione è orientata verso punteggi elevati, riflettendo una buona flessibilità comunicativa.
- **Presenza di punteggi bassi:** I punteggi bassi (1, 2 e 3) costituiscono il 28,8% delle risposte, evidenziando come una minoranza significativa del campione potrebbe non sentirsi particolarmente incline o abituata a variare le espressioni facciali in contesti interculturali.

Il grafico suggerisce che la maggior parte dei partecipanti è disposta ad adattare le proprie espressioni facciali per rispondere alle esigenze alle varieguate situazioni

interculturali, mostrando una buona flessibilità e consapevolezza nella comunicazione non verbale. La predominanza dei punteggi medio-alti riflette una predisposizione positiva verso l'adattamento delle espressioni facciali, elemento importante per migliorare la comprensione e l'empatia nelle interazioni tra culture diverse. Tuttavia, la presenza di una minoranza con punteggi bassi suggerisce che alcuni partecipanti potrebbero beneficiare di una maggiore sensibilizzazione riguardo all'impatto delle espressioni facciali nelle comunicazioni interculturali.

### **5.5.1 Considerazioni sull'analisi dei dati inerenti al questionario di controllo: "Sviluppo dell'intelligenza culturale" di S. Ang, L. Van Dyne, S.K. Koh**

Le conclusioni generali dei dati raccolti rivelano un quadro positivo per quanto riguarda l'intelligenza culturale dei partecipanti, evidenziando una buona predisposizione verso l'adattamento e la flessibilità nelle interazioni interculturali.

La maggior parte dei partecipanti mostra una solida consapevolezza culturale, una motivazione elevata per l'interazione con culture diverse e una discreta capacità di modificare il proprio comportamento verbale e non verbale quando richiesto da contesti interculturali, denotando un buon livello di apertura e un'effettiva predisposizione ad accogliere le differenze culturali.

Sul piano metacognitivo emerge una tendenza positiva nella consapevolezza delle conoscenze culturali, con la maggior parte dei partecipanti che dimostra un buon livello di riflessione e adattamento nel riconoscere le proprie prospettive e nel verificare l'accuratezza delle proprie conoscenze culturali. I dati analizzati segnalano una maturità culturale che suggerisce una predisposizione al miglioramento continuo unita a una curiosità intellettuale verso altre culture.

Per quanto riguarda il CQ cognitivo, i partecipanti dimostrano una conoscenza moderata dei valori culturali, delle credenze religiose, delle arti, dei mestieri e dei sistemi matrimoniali di altre culture. Tuttavia, esiste una parte del campione che mostra conoscenze limitate in tali ambiti, con la possibilità di migliorare ulteriormente la comprensione interculturale attraverso la somministrazione di programmi educativi

mirati. Incrementare la conoscenza su questi aspetti specifici potrebbe contribuire a consolidare la competenza interculturale complessiva del gruppo.

In termini di CQ motivazionale, la maggioranza dei partecipanti mostra una forte motivazione verso le interazioni interculturali, con un interesse spiccato per il contatto con persone di culture diverse. Questo aspetto rappresenta un punto di forza, poiché l'entusiasmo e l'apertura verso la diversità culturale costituiscono elementi chiave per il successo in contesti globalizzati e multiculturali.

Infine, sul piano comportamentale i dati suggeriscono una buona capacità di adattamento verbale e non verbale. Molti partecipanti sono in grado di modulare il ritmo del parlare, le espressioni facciali e l'uso di pause e silenzi per adattarsi alle esigenze delle interazioni interculturali. Tuttavia, una minoranza del campione ha evidenziato una bassa flessibilità comunicativa, suggerendo l'opportunità di interventi formativi volti a rafforzare la consapevolezza dell'importanza delle competenze comunicative interculturali.

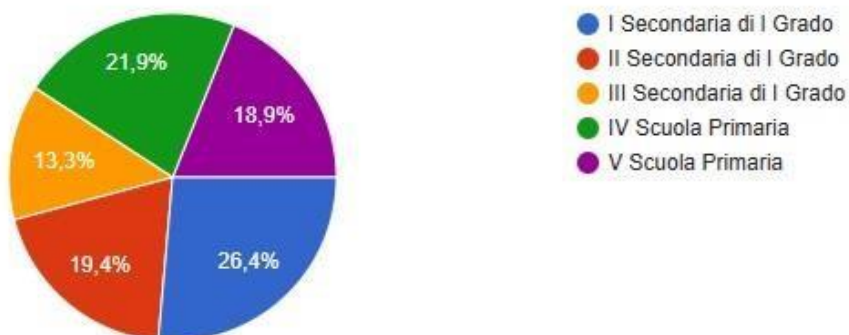
In sintesi, i risultati mostrano una popolazione generalmente ben disposta e competente nelle interazioni interculturali, con punti di forza in termini di motivazione, consapevolezza metacognitiva e flessibilità comportamentale. Allo stesso tempo, si evidenziano aree di miglioramento che potrebbero beneficiare di iniziative educative mirate, specialmente per quel che concerne la conoscenza specifica di elementi culturali e l'incremento della sicurezza nelle interazioni in contesti nuovi. Tali interventi potrebbero contribuire a consolidare una competenza interculturale più completa e integrata, favorendo una maggiore efficacia e sensibilità nelle interazioni con persone di culture diverse.

### **5.5.2 Questionario di controllo – Analisi dati - Scala di sensibilità alla comunicazione interculturale di Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000)**

1. Classe di appartenenza.

## Classe di appartenenza

360 risposte



Distribuzione delle classi:

- I Secondaria di I Grado (blu): Questa classe rappresenta la fetta più ampia, con il 26,4% delle risposte, indicando una presenza significativa di studenti del primo anno della Scuola Secondaria di Primo Grado.
- II Secondaria di I Grado (rosso): Con il 19,4% delle risposte, questa categoria ha una rappresentanza importante, ma inferiore rispetto alla classe precedente.
- III Secondaria di I Grado (arancione): Questa classe rappresenta il 13,3% degli studenti, la quota più bassa tra le classi della Scuola Secondaria di Primo Grado.
- IV Scuola Primaria (verde): Gli studenti della IV classe della Scuola Primaria rappresentano il 21,9% del campione, una percentuale considerevole che indica un buon coinvolgimento di questa classe.
- V Scuola Primaria (viola): La classe V della Scuola Primaria ha il 18,9% delle risposte, evidenziando una buona partecipazione da parte di questi studenti.

Considerazioni Generali:

- Prevalenza della Scuola Secondaria di Primo Grado: le classi della Scuola Secondaria di Primo Grado costituiscono complessivamente una buona parte del campione, con la classe I, in particolare, che rappresenta la quota maggiore. Questa distribuzione potrebbe riflettere una maggiore partecipazione degli studenti di questa classe o una disponibilità più ampia per questo gruppo.
- Bilanciamento tra Scuola Primaria e Secondaria: La presenza di studenti sia della Scuola Primaria che della Secondaria riflette una distribuzione diversificata, con il campione che rappresenta un mix equilibrato di studenti di diverse età e livelli educativi, con una lieve predominanza delle classi della Secondaria di Primo Grado.

- Possibili Implicazioni Educative: La distribuzione varia delle classi potrebbe influenzare la pianificazione di attività o interventi educativi specifici, che potrebbero essere mirati principalmente per gli studenti della Secondaria di Primo Grado, in quanto rappresentano la quota più ampia del campione. Inoltre, la presenza consistente delle classi di IV e V della Scuola Primaria suggerisce la possibilità di includere contenuti formativi adatti anche a questo gruppo.

Conclusione:

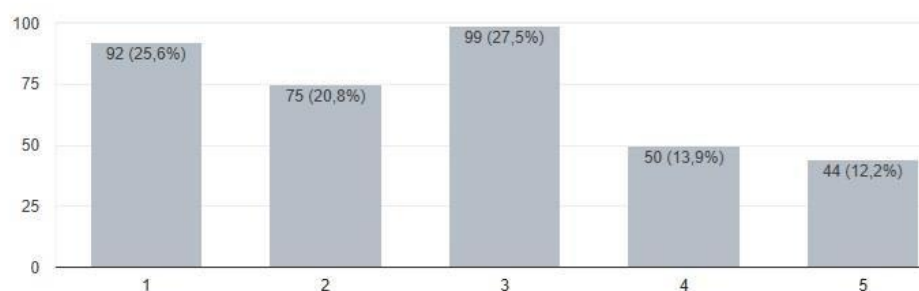
Il grafico mostra una buona rappresentanza di studenti sia della Scuola Primaria che della Secondaria di Primo Grado, con una prevalenza degli studenti della classe I della Secondaria di Primo Grado. Tale distribuzione riflette un campione piuttosto eterogeneo che potrebbe fornire una panoramica interessante per sviluppare attività didattiche e risorse educative che siano rilevanti per entrambe le fasce di età, adattando le iniziative a ciascun gruppo per massimizzare il coinvolgimento e l'efficacia educativa.

2. **FLESSIBILITÀ COMPORTAMENTALE**. Ho paura di esprimermi quando interagisco con persone di culture diverse.

#### FLESSIBILITÀ COMPORTAMENTALE

Ho paura di esprimermi quando interagisco con persone di culture diverse.

360 risposte



#### Considerazioni Generali

- Distribuzione verso la parte bassa della scala: La maggioranza delle risposte si concentra su punteggi bassi (1, 2 e 3), con il 3 che è il punteggio più selezionato (27,5% delle risposte), seguito dal punteggio 1 (25,6%) e dal punteggio 2 (20,8%), suggerendo una tendenza generale verso una moderata o bassa paura nell'esprimersi in contesti interculturali.
- Livelli di sicurezza e paura: I punteggi bassi (1 e 2) rappresentano complessivamente il 46,4% delle risposte, rappresentando che quasi la metà dei partecipanti non prova molta paura nell'esprimersi con persone di culture diverse. Dall'altro lato, il punteggio

5, che rappresenta il livello più alto di paura, è stato scelto solo dal 12,2% dei partecipanti, segnalando che una minoranza significativa del campione prova una paura elevata.

- Distribuzione dei punteggi medi: Il punteggio 3, rappresentando una posizione intermedia, ha raccolto il 27,5% delle risposte, suggerendo che una parte considerevole dei partecipanti ha un livello moderato di insicurezza o paura in questi contesti.

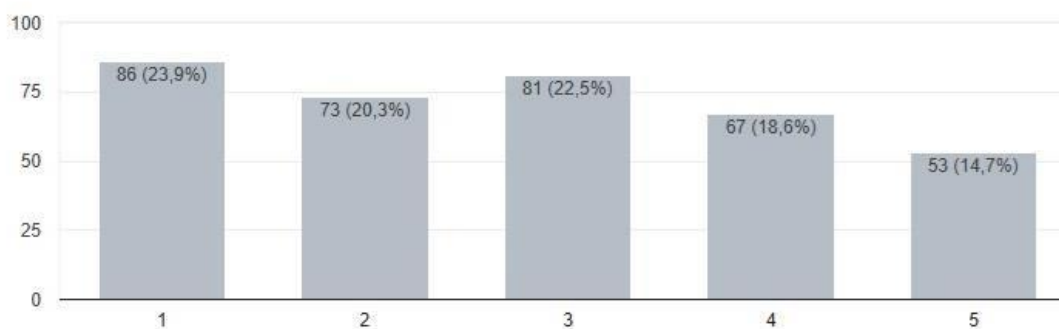
### Interpretazione Generale

Il grafico indica che la maggioranza dei partecipanti prova una bassa o moderata paura nell'esprimersi durante le interazioni interculturali, con una parte del campione che mostra una sicurezza maggiore nel comunicare in contesti diversi. Tale scelta potrebbe riflettere un buon livello di flessibilità comportamentale tra i partecipanti, con la capacità di adattarsi e sentirsi a proprio agio, almeno in parte, nelle situazioni interculturali. Esiste tuttavia una minoranza che si sente meno sicura e potrebbe trarre beneficio da iniziative formative o esperienze che possano aumentare la fiducia nelle interazioni interculturali. Nel complesso, i dati suggeriscono una buona predisposizione ad interagire con persone di culture diverse, con una ridotta incidenza della paura di esprimersi. Tale elemento può rappresentare un punto di forza nelle competenze interculturali del campione, anche se alcuni partecipanti potrebbero beneficiare di un supporto per migliorare la loro sicurezza in questi contesti.

### 3. Non sono sempre la persona che sembro quando interagisco con persone di culture diverse.

Non sono sempre la persona che sembro quando interagisco con persone di culture diverse.

360 risposte



Considerazioni Generali:

- Distribuzione prevalentemente bassa e centrale: La maggioranza delle risposte si concentra nei punteggi bassi e medi, con il 23,9% dei partecipanti che ha scelto il punteggio 1, seguito dal 20,3% per il punteggio 2 e dal 22,5% per il punteggio 3. I dati forniti suggeriscono che la maggior parte dei partecipanti percepisce una moderata o bassa dissonanza tra il proprio comportamento e la propria identità autentica nelle interazioni interculturali.
- Distribuzione delle risposte intermedie e alte: Mentre i punteggi 1, 2 e 3 rappresentano una consistente parte delle risposte, i punteggi più alti (4 e 5) hanno raccolto rispettivamente il 18,6% e il 14,7% delle risposte, indicando che una minoranza significativa percepisce una dissonanza maggiore quando interagisce con persone di culture diverse.

#### Interpretazione Generale:

Il grafico suggerisce che la maggioranza dei partecipanti si sente generalmente autentica e coerente con se stessa nelle interazioni interculturali, con solo una parte del campione che percepisce una certa dissonanza tra il proprio comportamento e l'immagine autentica di sé. Il dato riflette una buona sicurezza e un senso di integrità personale nelle interazioni con persone di culture diverse, indicando che la maggior parte dei partecipanti non avverte la necessità di "adattarsi" o di sembrare diversa da ciò che realmente è.

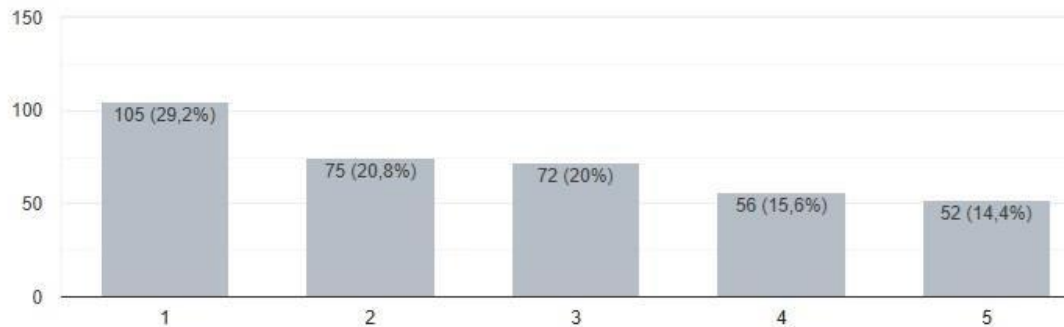
Tuttavia, una minoranza significativa percepisce una dissonanza più alta, che potrebbe stare a indicare una difficoltà a mantenere la propria identità personale in contesti culturali nuovi o con persone aventi culture differenti. Questo gruppo potrebbe trarre beneficio da interventi che rafforzino la propria autostima e la capacità di esprimersi in modo autentico, anche in situazioni interculturali.

Nel complesso, i dati suggeriscono un buon equilibrio tra autenticità e flessibilità comportamentale nelle interazioni interculturali per la maggior parte del campione, con un punto di attenzione per coloro che percepiscono una dissonanza più marcata e potrebbero avere bisogno di supporto per gestire meglio la propria identità in contesti culturali diversi.

4. Spesso mi comporto come una persona molto diversa quando interagisco con persone di culture diverse.

Spesso mi comporto come una persona molto diversa quando interagisco con persone di culture diverse.

360 risposte



Considerazioni Generali:

- Distribuzione verso i punteggi bassi: La maggior parte delle risposte si concentra sui punteggi bassi, con il 29,2% dei partecipanti che ha selezionato il punteggio 1 e il 20,8% il 2. Il dato suggerisce che la maggioranza del campione non avverte la necessità di comportarsi in modo molto diverso nelle interazioni con persone di altre culture.
- Distribuzione intermedia e alta: I punteggi intermedi (3) e alti (4 e 5) sono meno frequenti, con il 20% che ha scelto il punteggio 3, il 15,6% il punteggio 4 e il 14,4% il punteggio 5. I valori evidenziano che una minoranza significativa di partecipanti percepisce la necessità di modificare il proprio comportamento frequentemente nelle interazioni interculturali.

Interpretazione Generale:

Il grafico indica che la maggioranza dei partecipanti tende a mantenere il proprio comportamento abituale nelle interazioni interculturali, suggerendo un senso di autenticità e stabilità personale. Ciò potrebbe riflettere una buona fiducia in sé stessi e una capacità di interagire con persone di culture diverse senza avvertire la necessità di cambiare in misura sostanziale il proprio modo di essere.

Tuttavia, una minoranza del campione si posiziona sui punteggi più alti, indicando che alcuni partecipanti potrebbero avvertire una pressione a modificare il proprio comportamento in modo significativo in contesti culturali diversi. Il dato potrebbe indicare una maggiore sensibilità al contesto o una percezione di insicurezza che li porta a variare atteggiamento per un migliore adattamento. Questo gruppo potrebbe beneficiare di interventi o supporto che aiutino a rafforzare l'autenticità nelle interazioni interculturali.

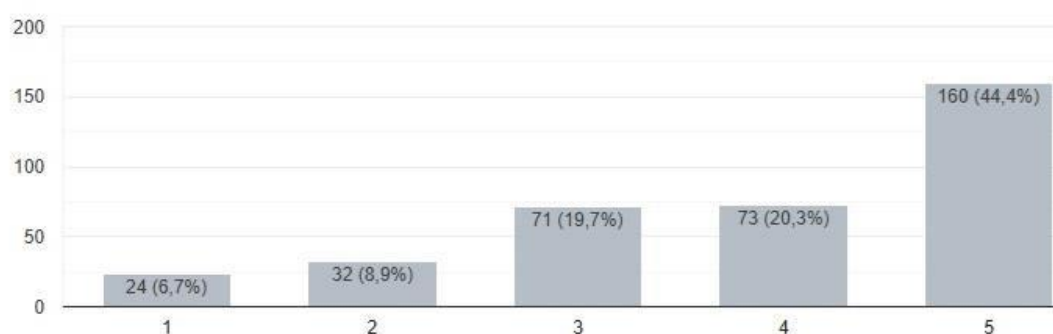
Nel complesso, i dati riflettono una buona predisposizione alla coerenza comportamentale nelle interazioni interculturali, con una minoranza che potrebbe

trarre vantaggio da una maggiore consapevolezza e fiducia per gestire queste situazioni senza modificare sostanzialmente il proprio comportamento.

## 5. Trovo che il modo migliore di agire sia quello di essere me stesso quando interagisco con persone di culture diverse.

Trovo che il modo migliore di agire sia quello di essere me stesso quando interagisco con persone di culture diverse.

360 risposte



Considerazioni Generali:

- Predominanza dei punteggi alti: La maggioranza delle risposte si concentra sui punteggi più alti, con il 44,4% dei partecipanti che ha selezionato il punteggio massimo di 5 e il 20,3% che ha scelto il punteggio 4. I dati espressi indicano che una parte significativa del campione concorda fortemente con l'idea di essere autentici nelle interazioni interculturali.
- Distribuzione intermedia e bassa: I punteggi intermedi (3) e bassi (1 e 2) sono meno rappresentati. Il punteggio 3 è stato selezionato dal 19,7% dei partecipanti, mentre i punteggi 1 e 2 sono stati scelti rispettivamente dal 6,7% e dall'8,9%. I dati evidenziano come solo una minoranza del campione non sia completamente convinta dell'importanza di mantenere la propria autenticità.

Interpretazione Generale:

Il grafico evidenzia una forte propensione dei partecipanti a rimanere fedeli a se stessi durante le interazioni con persone di culture diverse, con la maggioranza che ritiene importante l'autenticità come valore nelle interazioni interculturali. Tale atteggiamento riflette un buon livello di fiducia in sé stessi e una percezione di stabilità personale, caratteristiche che possono facilitare la costruzione di relazioni interculturali basate sulla genuinità e sull'apertura.

Dall'altro lato, una minoranza ha mostrato un accordo inferiore, che indica incertezze o una percezione che un certo grado di adattamento sia necessario. Questo gruppo potrebbe beneficiare di supporto per rafforzare la propria sicurezza nelle interazioni interculturali e per ricercare un equilibrio tra autenticità e adattamento.

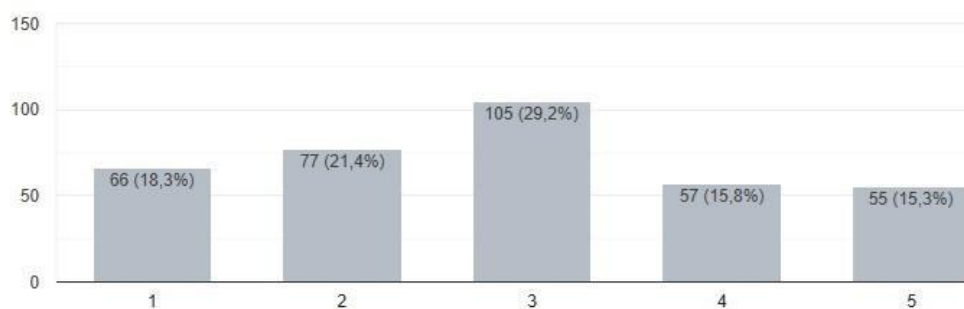
Nel complesso, i dati suggeriscono che la maggioranza del campione valorizza l'autenticità e ritiene che mostrarsi senza filtri costituisca il miglior approccio nelle interazioni con culture diverse, con una tendenza che riflette una predisposizione positiva per realizzare interazioni interculturali autentiche e trasparenti.

## 6. CONDIZIONE DELL'INTERAZIONE. Trovo che sia facile parlare con persone di culture diverse.

### CONDIZIONE DELL'INTERAZIONE

Trovo che sia facile parlare con persone di culture diverse.

360 risposte



Considerazioni Generali:

- Prevalenza di risposte intermedie e basse: La maggioranza delle risposte si concentra sui punteggi medi e bassi, con il punteggio 3 come il più selezionato (29,2%), seguito dal punteggio 2 (21,4%) e dal punteggio 1 (18,3%). I dati forniti suggeriscono che molti partecipanti percepiscono un livello di difficoltà moderato o significativo nel relazionarsi con persone di culture diverse.
- Distribuzione verso i punteggi alti: Solo una minoranza ha scelto i punteggi più alti, con il 15,8% dei partecipanti che ha selezionato il punteggio 4 e il 15,3% che ha indicato il punteggio massimo di 5. Ciò indica che una parte del campione si sente a proprio agio o trova facile interagire con persone di altre culture.

Interpretazione Generale:

Il grafico suggerisce che la maggioranza dei partecipanti incontra un livello di difficoltà variabile nelle interazioni con persone di culture diverse, con un

orientamento generale verso una percezione di difficoltà moderata. Tale situazione potrebbe riflettere sfide comuni che sorgono durante le interazioni interculturali, come barriere linguistiche, differenze nei modi di comunicare o difficoltà a comprendere le norme culturali.

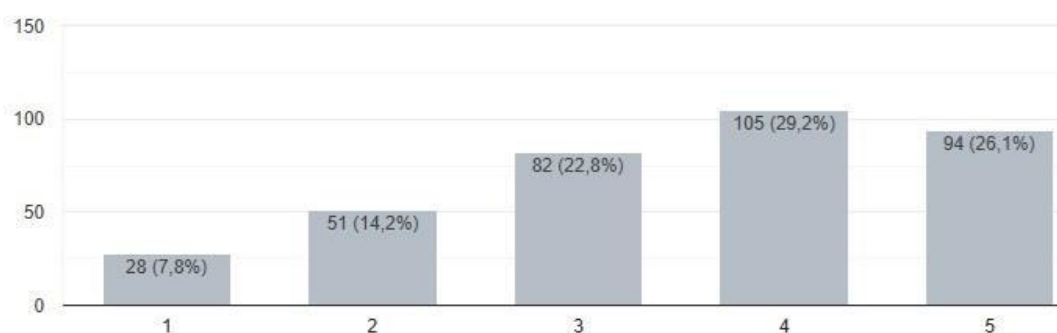
Tuttavia, la presenza di una minoranza che trova queste interazioni facili indica che esistono anche partecipanti con un buon livello di competenza interculturale e sicurezza nelle comunicazioni con persone di culture diverse. Questo gruppo potrebbe rappresentare un punto di riferimento positivo e un'opportunità per condividere esperienze e strategie con gli altri partecipanti.

Nel complesso, i dati suggeriscono che, mentre una parte del campione si avverte a proprio agio nelle interazioni interculturali, esiste una porzione significativa che potrebbe beneficiare di supporto, formazione o esperienze per migliorare la propria fiducia e competenza nelle interazioni con persone di culture diverse. Questo tipo di interventi potrebbe aiutare a ridurre le percezioni di difficoltà e a facilitare comunicazioni interculturali più fluide ed efficaci.

## 7. Trovo che sia facile andare d'accordo con persone di culture diverse.

Trovo che sia facile andare d'accordo con persone di culture diverse.

360 risposte



Considerazioni Generali:

- **Prevalenza di risposte alte:** La maggioranza delle risposte si concentra sui punteggi più alti della scala, con il 29,2% dei partecipanti che ha selezionato il punteggio 4 e il 26,1% che ha indicato il punteggio massimo di 5. I dati suggeriscono che molti partecipanti ritengono relativamente semplice andare d'accordo con persone di culture diverse.
- **Distribuzione intermedia:** Il punteggio 3, che rappresenta una posizione intermedia, è stato selezionato dal 22,8% dei partecipanti, indicando che una parte del campione si percepisce in una situazione di moderata facilità nelle interazioni interculturali.

- **Punteggi bassi:** Solo una minoranza ha selezionato i punteggi più bassi, con il 14,2% dei partecipanti che ha scelto il punteggio 2 e il 7,8% che ha scelto il punteggio 1, indicando che pochi partecipanti trovano realmente difficile andare d'accordo con persone di altre culture.

Interpretazione Generale:

Il grafico indica che la maggioranza dei partecipanti ritiene generalmente facile andare d'accordo con persone di culture diverse, suggerendo una positiva predisposizione verso le interazioni interculturali e una buona capacità di adattamento e flessibilità. I punteggi alti riflettono una fiducia nella propria abilità di comunicare e collaborare efficacemente con persone provenienti da *background* culturali differenti.

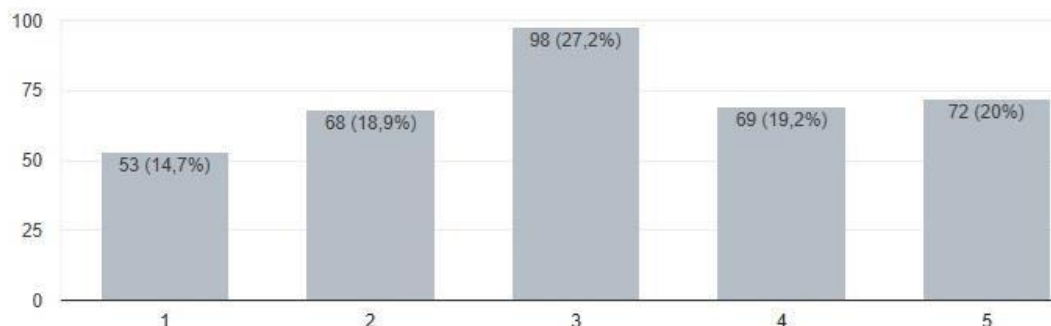
La presenza di punteggi intermedi e bassi evidenzia che una minoranza del campione percepisce qualche difficoltà nel ricercare accordo con persone di altre culture. Questi partecipanti potrebbero beneficiare di ulteriori esperienze o di formazione per sviluppare maggiori competenze interculturali e acquisire maggiore fiducia in contesti di diversità.

Nel complesso, i dati suggeriscono una tendenza positiva verso la facilità di interazione e accordo con persone di culture diverse, con la maggioranza del campione che si avverte a proprio agio e capace di gestire in maniera proficua queste interazioni, con un atteggiamento che può rappresentare una solida base per realizzare relazioni interculturali collaborative ed efficaci.

## 8. So sempre come iniziare una conversazione quando interagisco con persone di culture diverse.

So sempre come iniziare una conversazione quando interagisco con persone di culture diverse.

360 risposte



Considerazioni Generali:

- Distribuzione prevalentemente intermedia: La maggior parte delle risposte si concentra sui punteggi intermedi, con il 27,2% dei partecipanti che ha selezionato il punteggio 3, suggerendo che molti partecipanti ritengono di trovarsi in una posizione di sicurezza moderata nel sapere come avviare una conversazione in contesti interculturali.
- Distribuzione tra punteggi bassi e alti: Le risposte si distribuiscono in modo relativamente bilanciato tra i punteggi bassi e alti. Il 14,7% dei partecipanti ha scelto il punteggio 1, mentre il 20% ha scelto il punteggio massimo di 5. I dati mostrano una certa variabilità nelle percezioni di sicurezza all'inizio di una conversazione con persone di culture diverse.
- Predominanza di risposte verso i punteggi medi-alti: I punteggi 4 e 5 rappresentano insieme il 39,2% delle risposte, indicando che una porzione significativa del campione si sente abbastanza sicura nel saper avviare una conversazione interculturale.

Interpretazione Generale:

Il grafico suggerisce che la sicurezza nel saper intraprendere una conversazione con persone di culture diverse è generalmente moderata, con una distribuzione relativamente equilibrata tra coloro che si sentono molto sicuri e coloro che avvertono una minore sicurezza. La predominanza di risposte centrali e alte riflette una tendenza positiva, con molti partecipanti che possiedono una discreta capacità di iniziare conversazioni interculturali.

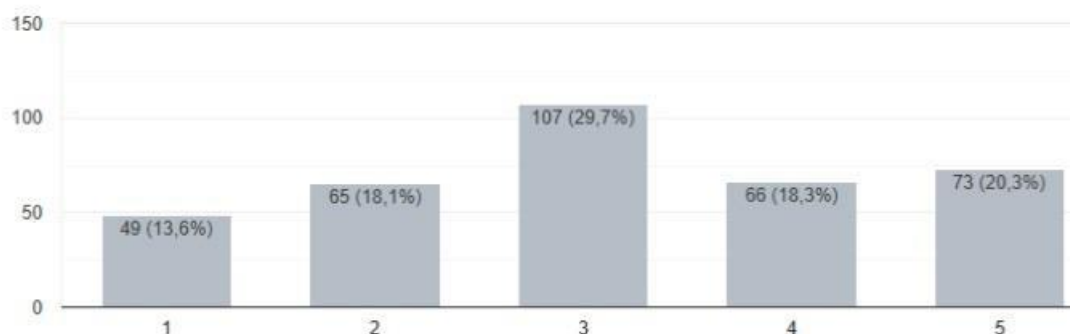
Tuttavia, la presenza di una percentuale significativa con punteggi bassi sta ad evidenziare che alcuni partecipanti avvertono una relativa insicurezza in questi contesti, forse per la mancanza di esperienza o di familiarità con le norme culturali diverse. Questo gruppo potrebbe beneficiare di opportunità di pratica o formazione che incrementino la loro fiducia nell'avvio di interazioni interculturali.

Nel complesso, i dati evidenziano una buona predisposizione del campione a iniziare conversazioni interculturali, con un livello di sicurezza distribuito lungo la scala, ma orientato verso punteggi intermedi e alti, indicando una base solida, con alcuni margini di miglioramento per rafforzare ulteriormente la fiducia nelle capacità comunicative interculturali.

## **9. Mi sento rilassato quando interagisco con persone di culture diverse.**

Mi sento rilassato quando interagisco con persone di culture diverse.

360 risposte



Considerazioni Generali:

- Distribuzione prevalentemente intermedia: La maggior parte delle risposte si concentra sul punteggio 3, con il 29,7% dei partecipanti che ha selezionato questo valore. Il dato suggerisce che molti partecipanti si avvertono moderatamente rilassati nelle interazioni interculturali, senza mostrare particolari livelli di comfort.
- Distribuzione tra punteggi bassi e alti: La distribuzione dei punteggi mostra una certa variabilità, con il 13,6% dei partecipanti che ha individuato il punteggio 1 e il 20,3% che ha scelto il punteggio 5. I dati forniti indicano che esiste un gruppo significativo di partecipanti che si sente rilassato (punteggio 5) e un altro gruppo che sperimenta invece un certo disagio (punteggio 1).
- Tendenza verso punteggi medio-alti: I punteggi 4 e 5 insieme rappresentano il 38,6% delle risposte, indicando che una parte rilevante dei partecipanti si sente a proprio agio e rilassata quando interagisce con persone di altre culture.

Interpretazione Generale:

Il grafico evidenzia come la maggioranza dei partecipanti al sondaggio si trovi in una condizione di rilassamento moderato nelle interazioni interculturali, con una distribuzione abbastanza uniforme tra coloro che si avvertono molto rilassati e coloro che invece provano un certo disagio. La predominanza di risposte centrali e alte indica una tendenza positiva, con molti partecipanti che riescono a mantenere un certo livello di *comfort* in contesti interculturali.

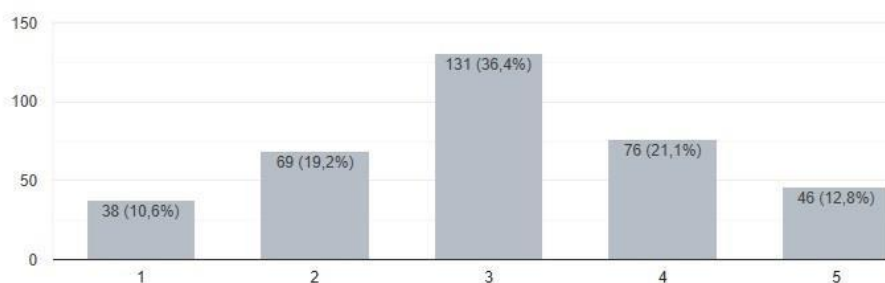
Tuttavia, la presenza di una percentuale significativa di risposte verso i livelli bassi mostra che alcuni partecipanti provano insicurezza o ansia quando interagiscono con persone di culture diverse. Questo gruppo potrebbe trarre indubbi vantaggi da attività o esperienze che promuovano la familiarità e la fiducia nelle interazioni interculturali, aiutandoli a sentirsi più rilassati e sicuri.

Nel complesso, i dati mostrano una tendenza positiva verso il rilassamento nelle interazioni interculturali, con una distribuzione di risposte che riflette un buon livello di *comfort* per la maggioranza del campione, pur lasciando margini di miglioramento per coloro che si sentono meno a loro agio in questi contesti.

#### 10. Trovo che sia facile identificarsi con le mie controparti culturalmente diverse durante la nostra interazione.

Trovo che sia facile identificarsi con le mie controparti culturalmente diverse durante la nostra interazione.

360 risposte



Considerazioni Generali:

- Distribuzione prevalentemente intermedia: La maggioranza delle risposte si concentra sul punteggio 3, con il 36,4% dei partecipanti che ha scelto questo valore, suggerendo come molti partecipanti trovino moderatamente facile identificarsi con persone di altre culture durante le interazioni.
- Distribuzione dei punteggi bassi e alti: I punteggi 1 e 2 rappresentano una parte significativa del campione, con rispettivamente il 10,6% e il 19,2% delle risposte, indicando che una porzione del campione avverte difficoltà nell'identificarsi con persone culturalmente diverse. Dall'altro lato, i punteggi 4 e 5 rappresentano il 21,1% e il 12,8% delle risposte, con una minoranza significativa che percepisce una relativa facilità nell'identificarsi con gli altri in contesti interculturali.

Interpretazione Generale:

Il grafico suggerisce che la maggioranza dei partecipanti al campione avverte una facilità intermedia nell'identificarsi con controparti di culture diverse, con una distribuzione che riflette sia persone che trovano queste interazioni relativamente semplici, sia persone che sperimentano qualche difficoltà. La predominanza di punteggi centrali segnala che molti partecipanti si trovano in una posizione neutrale, probabilmente influenzati da fattori situazionali o dalla familiarità con contesti interculturali.

La presenza di un numero considerevole di risposte basse suggerisce che parte del campione potrebbe riscontrare difficoltà nella ricerca di punti di connessione o identificazione con persone di culture diverse. Tale dato potrebbe riflettere una sfida nel costruire empatia e comprensione reciproca nelle interazioni interculturali. Al contrario, una parte del campione si avverte a proprio agio e trova semplice identificarsi con persone culturalmente diverse.

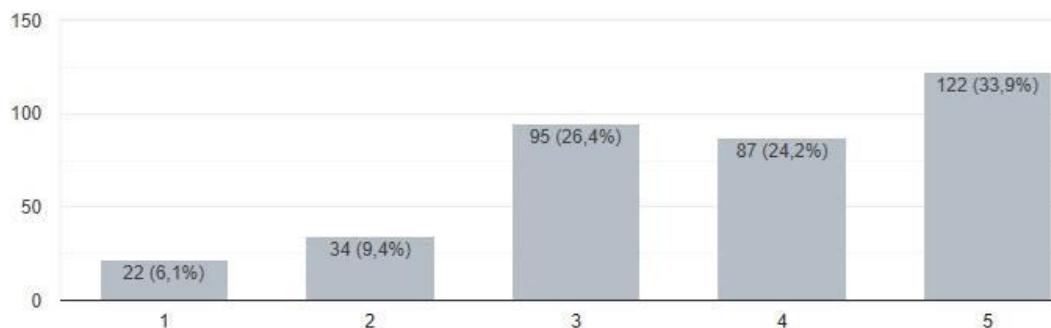
Nel complesso, i dati indicano una situazione mista: molti partecipanti si trovano a metà strada nella loro capacità di identificarsi con controparti culturalmente diverse, mentre altri mostrano una maggiore o minore facilità in queste interazioni. I risultati ottenuti suggeriscono la possibilità di interventi che possano aiutare i partecipanti a sviluppare una maggiore empatia e connessione nelle interazioni interculturali, migliorando in tal modo la qualità delle loro esperienze comunicative con persone di diverse culture.

## 11. RISPETTO DELL'INTERLOCUTORE. Uso un contatto visivo appropriato quando interagisco con persone di culture diverse.

### RISPETTO DELL'INTERLOCUTORE

Uso un contatto visivo appropriato quando interagisco con persone di culture diverse.

360 risposte



Considerazioni Generali:

- Predominanza dei punteggi alti: La maggior parte delle risposte fornite si concentra sui punteggi più alti, con il 33,9% dei partecipanti che ha scelto il punteggio massimo di 5 e il 24,2% che ha selezionato il punteggio 4. I dati del campione indicano che una buona parte di esso ritiene di utilizzare in modo appropriato il contatto visivo nelle interazioni interculturali.
- Distribuzione centrale: Il punteggio 3 è stato selezionato dal 26,4% dei partecipanti, con una parte considerevole che si percepisce in una posizione di moderata appropriatezza nell'uso del contatto visivo.

- **Punteggi bassi:** I punteggi 1 e 2 rappresentano una minoranza significativa, con il 6,1% e il 9,4% rispettivamente. I dati suggeriscono che una piccola parte del campione ritiene di non usare il contatto visivo in modo appropriato in contesti interculturali.

Interpretazione Generale:

Il grafico evidenzia una tendenza positiva nella percezione del campione riguardo all'uso del contatto visivo appropriato durante le interazioni con persone di culture diverse. La predominanza di punteggi alti suggerisce che la maggior parte dei partecipanti è consapevole dell'importanza del contatto visivo e ritiene di saperlo utilizzare correttamente per rispettare le norme interculturali e mostrare attenzione verso l'interlocutore.

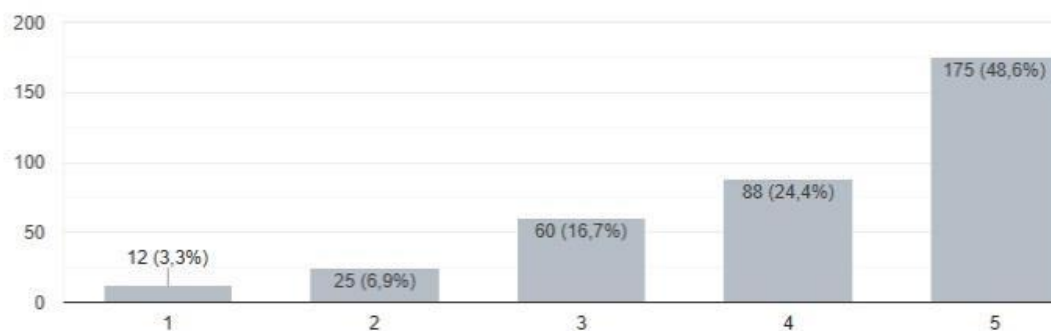
La presenza di un gruppo che ha scelto punteggi intermedi e bassi indica che, sebbene la maggioranza si senta competente in questo ambito, esistono partecipanti che percepiscono delle difficoltà o incertezze nell'adattare il contatto visivo alle aspettative culturali dei loro interlocutori. Questi partecipanti potrebbero beneficiare di un approfondimento sulla varietà delle norme culturali relative al contatto visivo, che differiscono significativamente tra culture.

Nel complesso, i dati suggeriscono una buona competenza interculturale riguardo all'uso del contatto visivo, con un'attenzione particolare alla sensibilità culturale nelle interazioni. Esiste tuttavia un margine di miglioramento per una minoranza che potrebbe ritenersi meno sicura o meno consapevole su come adattare questo aspetto della comunicazione non verbale nei contesti interculturali.

## 12. Mostro sempre rispetto per le mie controparti culturalmente diverse durante la nostra interazione.

Mostro sempre rispetto per le mie controparti culturalmente diverse durante la nostra interazione.

360 risposte



Considerazioni Generali:

- Predominanza dei punteggi alti: La maggioranza delle risposte si concentra sui punteggi più alti, con il 48,6% dei partecipanti che ha selezionato il punteggio massimo di 5 e il 24,4% che ha selezionato il punteggio 4. I dati forniti indicano che una parte molto significativa del campione ritiene di mostrare sempre rispetto nelle interazioni con persone culturalmente diverse.
- Distribuzione centrale e bassa: I punteggi intermedi (3) e bassi (1 e 2) rappresentano una minoranza delle risposte. Il punteggio 3 è stato selezionato dal 16,7% dei partecipanti, mentre i punteggi 1 e 2 sono stati scelti rispettivamente dal 3,3% e dal 6,9%, indicando che solo una piccola parte dei partecipanti potrebbe non ritenersi sicura o non percepire un rispetto costante nelle interazioni interculturali.

Interpretazione Generale:

Il grafico evidenzia come la maggior parte dei partecipanti si percepisca come rispettosa nelle interazioni con persone di culture diverse, con una predominanza significativa di risposte elevate. Questa tendenza riflette una forte attenzione alla sensibilità culturale e al rispetto nelle interazioni, che sono componenti chiave della competenza interculturale e dell'intelligenza sociale.

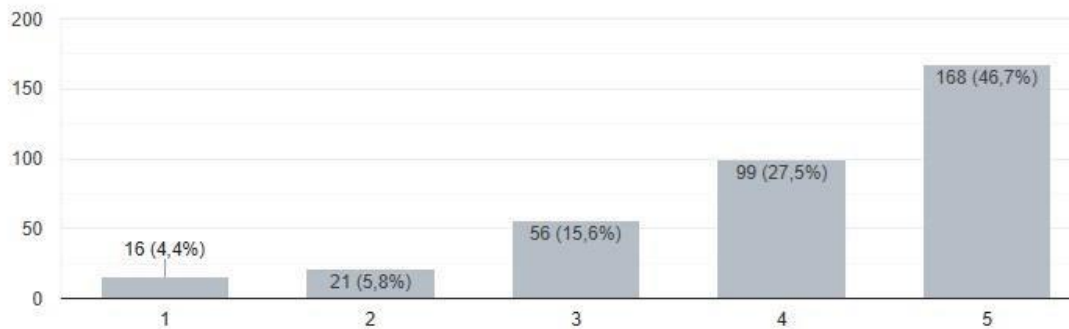
La presenza di una piccola percentuale di risposte basse e intermedie indica che esiste un gruppo minoritario di partecipanti che non ritiene di sentirsi altrettanto sicuro o potrebbe riscontrare difficoltà a mostrare rispetto costante per le differenze culturali. Questo gruppo potrebbe beneficiare di un approfondimento sulle pratiche interculturali e sulle strategie di rispetto e comprensione reciproca.

Nel complesso, i dati riflettono una disposizione positiva e rispettosa nella maggioranza del campione, con molti partecipanti che sono consapevoli dell'importanza di rispettare le differenze culturali e si impegnano a realizzarlo nelle loro interazioni. Questa predisposizione rappresenta una solida base per costruire relazioni interculturali armoniose e collaborative, riducendo potenziali malintesi e promuovendo un ambiente di inclusione e rispetto reciproco.

**13. Durante la nostra interazione mostro sempre rispetto per le opinioni dei miei interlocutori culturalmente diversi.**

Durante la nostra interazione mostro sempre rispetto per le opinioni dei miei interlocutori culturalmente diversi.

360 risposte



Considerazioni Generali:

- Predominanza dei punteggi alti: La maggior parte delle risposte si concentra sui punteggi più alti, con il 46,7% dei partecipanti che ha scelto il punteggio massimo di 5 e il 27,5% che ha selezionato il punteggio 4. I dati rilevati indicano che una porzione significativa del campione si percepisce come rispettosa delle opinioni altrui durante le interazioni interculturali.
- Distribuzione centrale e bassa: I punteggi intermedi (3) e bassi (1 e 2) sono stati selezionati da una minoranza dei partecipanti. Il punteggio 3 è stato scelto dal 15,6%, mentre i punteggi più bassi, 1 e 2, rappresentano rispettivamente il 4,4% e il 5,8%. I dati forniti rilevano che solo una piccola parte del campione potrebbe non sentirsi sicura nel mostrare rispetto costante per le opinioni dei propri interlocutori culturalmente diversi.

Interpretazione Generale:

Il grafico riflette una tendenza molto positiva relativamente al rispetto delle opinioni di interlocutori culturalmente diversi. La predominanza di punteggi alti suggerisce che la maggior parte dei partecipanti è consapevole dell'importanza di rispettare le opinioni altrui, dimostrando un alto livello di sensibilità culturale e apertura mentale. Questo atteggiamento rappresenta un aspetto fondamentale della competenza interculturale, in quanto promuove un ambiente di ascolto attivo e comprensione reciproca.

La presenza di risposte nei punteggi più bassi, seppur minoritaria, indica l'esistenza di un piccolo gruppo di partecipanti che percepisce difficoltà o incertezze nel rispettare pienamente le opinioni di interlocutori culturalmente diversi. Questo gruppo potrebbe beneficiare di ulteriori esperienze o formazione per sviluppare una maggiore consapevolezza dell'importanza di valorizzare le differenze di opinione come parte integrante delle interazioni interculturali.

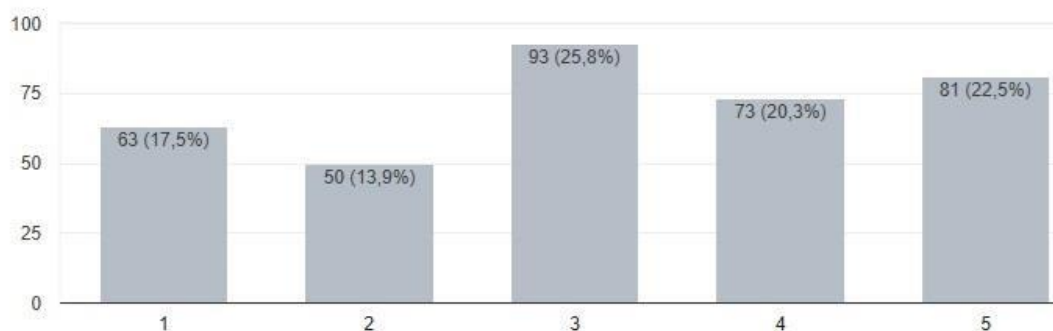
Nel complesso, i dati rilevati dal sondaggio indicano una forte predisposizione verso il rispetto delle opinioni altrui nelle interazioni interculturali, con la maggior parte del campione che si sente preparata e disposta a mantenere un atteggiamento rispettoso e inclusivo, in un approccio positivo che favorisce relazioni interculturali basate sul rispetto e la comprensione, contribuendo a un clima di dialogo e cooperazione.

#### 14. ABILITÀ DI COMUNICAZIONE. Ho problemi con la grammatica quando interagisco con persone di culture diverse.

##### ABILITÀ DI COMUNICAZIONE

Ho problemi con la grammatica quando interagisco con persone di culture diverse.

360 risposte



Considerazioni Generali:

- Distribuzione dei punteggi medi e alti: Il punteggio 3 è il più selezionato dal campione, rappresentando il 25,8% delle risposte, seguito dal punteggio 5 con il 22,5% e dal punteggio 4 con il 20,3%. I dati rilevati suggeriscono che una buona parte dei partecipanti percepisce una difficoltà moderata o elevata nella grammatica durante le interazioni interculturali.
- Punteggi bassi: I punteggi 1 e 2, che indicano una bassa difficoltà grammaticale, sono stati scelti rispettivamente dal 17,5% e dal 13,9% dei partecipanti, indicando che una parte significativa del campione non percepisce difficoltà linguistiche rilevanti.

Interpretazione Generale:

Il grafico suggerisce una situazione mista riguardo alla difficoltà grammaticale nelle interazioni interculturali. Una parte consistente dei partecipanti si colloca a metà scala, con una percezione di difficoltà grammaticale moderata, mentre un numero significativo di partecipanti ha segnalato livelli di difficoltà elevati (punteggi 4 e 5). I

dati rilevati potrebbero riflettere una varietà di *background* linguistici tra i partecipanti e differenze nell'esperienza o competenza con le lingue parlate nelle interazioni interculturali.

La presenza di un gruppo con punteggi bassi, che non percepisce difficoltà grammaticali rilevanti, suggerisce che alcuni partecipanti si sentono sicuri delle proprie abilità linguistiche, nonostante le differenze culturali. Tuttavia, per coloro che hanno indicato difficoltà più alte, potrebbero essere utili interventi mirati per migliorare la competenza grammaticale o la sicurezza nelle interazioni interculturali, ad esempio attraverso corsi di lingua o attività di pratica linguistica.

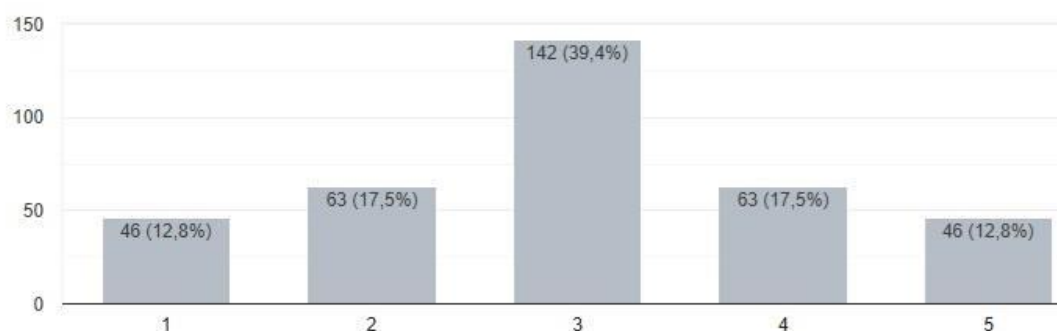
Nel complesso, i dati indicano una gamma di esperienze linguistiche nel campione, con una leggera tendenza verso una difficoltà grammaticale percepita che suggerisce la possibilità di un supporto formativo per migliorare le abilità di comunicazione interculturale e ridurre le barriere linguistiche, favorendo così interazioni più fluide ed efficaci.

15. **Ho problemi a distinguere tra messaggi informativi e persuasivi quando interagisco con persone di culture diverse.** (N.B. Obiettivo principale dei messaggi informativi è trasmettere informazioni in modo chiaro e oggettivo; obiettivo dei messaggi persuasivi è cercare di convincere il destinatario a prendere una certa posizione, adottare un comportamento o accettare una prospettiva).

Ho problemi a distinguere tra messaggi informativi e persuasivi quando interagisco con persone di culture diverse.

N.B. Obiettivo principale dei messaggi informativi è trasmettere informazioni in modo chiaro e oggettivo; obiettivo dei messaggi persuasivi è cercare di convincere il destinatario a prendere una certa posizione, adottare un comportamento o accettare una prospettiva.

360 risposte



Considerazioni Generali:

- Distribuzione prevalente sui punteggi medi: La maggioranza dei partecipanti ha selezionato il punteggio 3 (39,4% delle risposte), segnalando che molti partecipanti riscontrano una difficoltà moderata nel distinguere tra messaggi informativi e persuasivi durante le interazioni interculturali.
- Punteggi bassi e alti: I punteggi bassi (1 e 2) rappresentano rispettivamente il 12,8% e il 17,5% delle risposte, indicando che una parte dei partecipanti non percepisce particolari difficoltà nel distinguere i due tipi di messaggi. I punteggi alti (4 e 5) mostrano una distribuzione simile, con il 17,5% e il 12,8% rispettivamente, suggerendo che un altro gruppo di partecipanti riscontra questa distinzione particolarmente difficile.

Interpretazione Generale:

Il grafico riflette una percezione mista riguardo alla difficoltà nel distinguere tra messaggi informativi e persuasivi in contesti interculturali. La predominanza del punteggio 3 indica che una buona parte dei partecipanti riscontra una difficoltà intermedia, che potrebbe dipendere dalla complessità delle differenze culturali nella comunicazione o dalla diversa interpretazione dei messaggi tra culture.

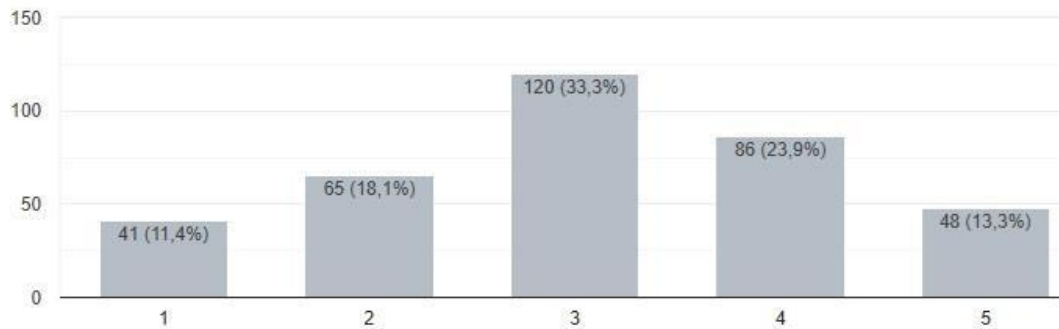
La presenza di gruppi con punteggi bassi e alti suggerisce una variazione nell'abilità di distinguere tra i tipi di messaggi, probabilmente legata all'esperienza o alla familiarità con le sfumature linguistiche interculturali. Coloro che hanno indicato un basso livello di difficoltà potrebbero avere una comprensione più chiara delle differenze tra comunicazione informativa e persuasiva, mentre quelli con punteggi alti postulerebbero il bisogno di ulteriore supporto per migliorare questa abilità.

Nel complesso, i dati rilevati dal campione suggeriscono una competenza interculturale moderata in questo ambito, con una leggera propensione verso una percezione di difficoltà. Potrebbe essere utile al riguardo implementare attività formative o esercizi pratici che aiutino i partecipanti a rafforzare la propria capacità di distinguere tra i diversi intenti comunicativi, migliorando così la loro efficacia nelle interazioni interculturali.

**16. Spesso mi sfuggono parti di ciò che accade quando interagisco con persone di culture diverse.**

Spesso mi sfuggono parti di ciò che accade quando interagisco con persone di culture diverse.

360 risposte



Considerazioni Generali:

- Distribuzione prevalente sui punteggi medi: La maggior parte dei partecipanti al sondaggio ha selezionato il punteggio 3 (33,3% delle risposte), suggerendo che molti partecipanti riscontrino che, occasionalmente, gli sfuggano parti dell'interazione, ma senza una percezione di difficoltà estrema.
- Punteggi bassi e alti: Il punteggio 4, che rappresenta una difficoltà sopra la media, è stato scelto dal 23,9% dei partecipanti, mentre il punteggio 5, che indica frequenti difficoltà di comprensione, è stato scelto dal 13,3%. Dall'altro lato, i punteggi bassi (1 e 2) rappresentano il 11,4% e il 18,1% rispettivamente, suggerendo che un gruppo significativo di partecipanti non percepisce grosse difficoltà nell'afferrare ciò che accade durante le interazioni interculturali.

Interpretazione Generale:

Il grafico suggerisce una situazione in cui la maggioranza dei partecipanti sperimenta difficoltà intermedie nel cogliere pienamente tutto ciò che accade durante le interazioni con persone di culture diverse. La predominanza del punteggio 3 indica una percezione moderata di questa sfida, che potrebbe derivare da barriere linguistiche, differenze di comunicazione non verbale o mancanza di familiarità con il contesto culturale dell'interlocutore.

La presenza di punteggi bassi suggerisce che una parte del campione si sente a proprio agio e non percepisce una perdita significativa di comprensione durante le interazioni interculturali. Al contrario, i punteggi alti evidenziano che per alcuni partecipanti le difficoltà sono più frequenti, indicando potenziali aree di miglioramento per rafforzare l'attenzione ai dettagli e la comprensione interculturale.

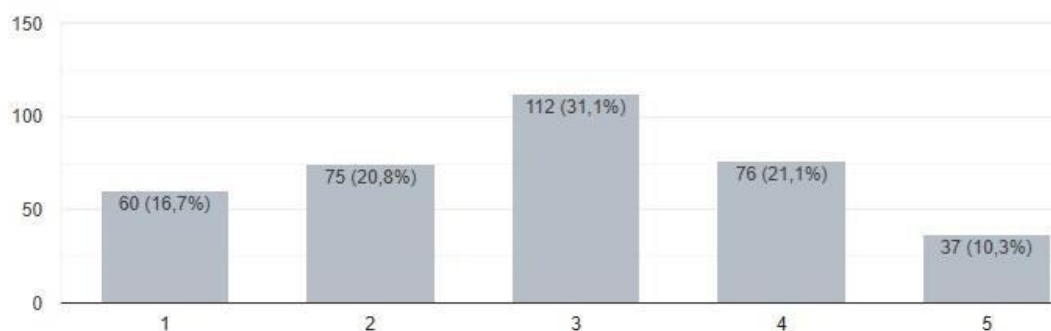
Nel complesso, i dati mostrano una competenza moderata, con una parte significativa del campione che si colloca a metà strada tra comprensione e incomprensione nelle interazioni interculturali, suggerendo la possibilità di interventi mirati, come esercizi di ascolto attivo e pratica nell'interpretazione di segnali non verbali, per migliorare la comprensione complessiva e ridurre le difficoltà percepite nelle interazioni con persone di culture diverse.

## 17. MANTENIMENTO DELL'IDENTITÀ. Trovo difficile sentire le mie controparti culturalmente diverse simili a me.

### MANTENIMENTO DELL'IDENTITÀ

Trovo difficile sentire le mie controparti culturalmente diverse simili a me.

360 risposte



Considerazioni Generali:

- Distribuzione prevalente sui punteggi medi: La maggior parte dei partecipanti ha selezionato il punteggio 3, che rappresenta il 31,1% delle risposte, rappresentando che molti intervistati si trovano in una posizione intermedia riguardo alla difficoltà nel percepire somiglianze con le controparti culturalmente diverse.
- Distribuzione di punteggi bassi e alti: Il punteggio 1, che indica una bassa difficoltà nel sentire le controparti culturali simili a sé, è stato scelto dal 16,7% dei partecipanti, mentre il punteggio 2 ha ricevuto il 20,8% di preferenze. Dall'altro lato, i punteggi alti (4 e 5), che rappresentano una difficoltà più elevata, sono stati selezionati rispettivamente dal 21,1% e dal 10,3% dei partecipanti.

Interpretazione Generale:

Il grafico riflette una percezione variegata riguardo alla capacità dei partecipanti di sentirsi simili alle controparti culturalmente diverse. La predominanza di punteggi intermedi (in specie il punteggio 3) indica che molti partecipanti si collocano in una

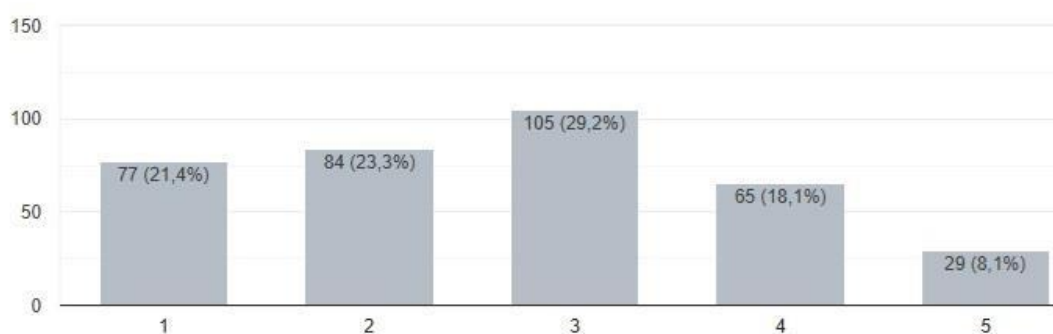
posizione neutrale, percependo sia differenze che somiglianze a seconda della situazione o della cultura di riferimento.

La presenza di punteggi bassi (1 e 2) suggerisce che una parte significativa del campione non trova particolarmente complicato identificarsi con persone di culture diverse, il che potrebbe riflettere una buona apertura interculturale o una propensione a trovare elementi comuni nelle differenze culturali. Al contrario, i punteggi alti indicano che un gruppo di partecipanti percepisce questa identificazione come più difficile, probabilmente a causa delle differenze culturali percepite come più marcate. Nel complesso, i dati suggeriscono che la capacità di percepire somiglianze con persone culturalmente diverse varia ampiamente all'interno del campione, potendo indicare la necessità di incoraggiare una maggiore comprensione e apprezzamento delle differenze culturali verso una facilitazione di una maggiore identificazione e senso di somiglianza tra individui di culture diverse.

#### 18. Durante la nostra interazione provo sempre un senso di distanza con i miei interlocutori culturalmente diversi.

Durante la nostra interazione provo sempre un senso di distanza con i miei interlocutori culturalmente diversi.

360 risposte



Considerazioni Generali:

- Distribuzione prevalente sui punteggi bassi e medi: Il punteggio 3 è il più selezionato, con il 29,2% delle risposte, seguito dai punteggi 1 e 2 che rappresentano rispettivamente il 21,4% e il 23,3% del campione intervistato. I dati indicano che la maggioranza dei partecipanti non riscontra un forte senso di distanza, percependo un certo livello di connessione o neutralità nelle interazioni interculturali.
- Distribuzione dei punteggi alti: I punteggi 4 e 5, che indicano una percezione più elevata di distanza culturale, rappresentano rispettivamente il 18,1% e l'8,1% delle

risposte, evidenziando che solo una minoranza dei partecipanti percepisce un senso costante di distanza nelle interazioni con persone culturalmente diverse.

Interpretazione Generale:

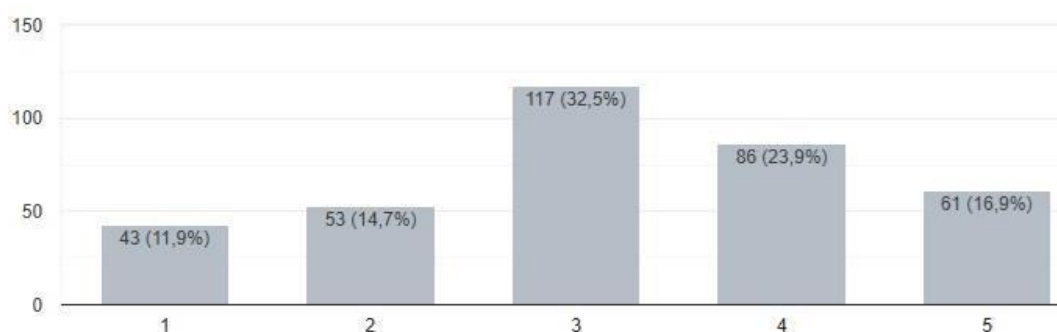
Il grafico riflette una tendenza generale tra i partecipanti a percepire una distanza limitata o moderata nelle interazioni interculturali. La maggioranza si posiziona nei punteggi bassi o medi, il che può indicare una buona predisposizione a connettersi con persone di culture diverse o una ridotta percezione di barriere culturali significative. La presenza di un gruppo che ha indicato punteggi più alti suggerisce, tuttavia, che alcune persone percepiscono una certa distanza culturale, che potrebbe derivare da differenze culturali marcate o da una minore familiarità con il contesto culturale dell'interlocutore. Questi partecipanti potrebbero avere bisogno di maggiore esposizione o strumenti per gestire e ridurre le barriere percepite nelle interazioni interculturali.

Nel complesso, i dati indicano che la maggior parte dei partecipanti non avverte una marcata distanza culturale, ma una minoranza significativa potrebbe beneficiare di supporto per sviluppare competenze interculturali che riducano ulteriormente il senso di distanza percepito nelle interazioni con interlocutori culturalmente diversi.

## 19. Mi accorgo di avere molto in comune con i miei interlocutori culturalmente diversi durante la nostra interazione.

Mi accorgo di avere molto in comune con i miei interlocutori culturalmente diversi durante la nostra interazione.

360 risposte



Considerazioni Generali:

- Distribuzione prevalente sui punteggi medi e alti: Il punteggio 3 è stato selezionato dal 32,5% dei partecipanti, rappresentando la risposta più frequente. Segue il punteggio 4, con il 23,9%, e il punteggio 5, con il 16,9%. Questa distribuzione suggerisce che la

maggioranza dei partecipanti riscontra alcuni elementi in comune con i propri interlocutori culturalmente diversi, anche se non sempre in modo molto marcato.

- **Punteggi bassi:** I punteggi 1 e 2 rappresentano rispettivamente l'11,9% e il 14,7% delle risposte, indicando che una minoranza significativa dei partecipanti non percepisce molte somiglianze o punti in comune con i propri interlocutori di culture diverse.

**Interpretazione Generale:**

Il grafico suggerisce che la maggior parte dei partecipanti riscontra un certo grado di somiglianza o punti in comune con i propri interlocutori culturalmente diversi, anche se molti si posizionano su una percezione moderata (punteggio 3) che può indicare una certa apertura all'individuazione di elementi comuni ma, allo stesso tempo, una possibile difficoltà nel riconoscere affinità più profonde.

La presenza di punteggi bassi (1 e 2) riflette una minoranza che fatica a trovare somiglianze con i propri interlocutori culturalmente diversi, il che potrebbe derivare da differenze culturali percepite come marcate o da una minore familiarità con l'altro contesto culturale.

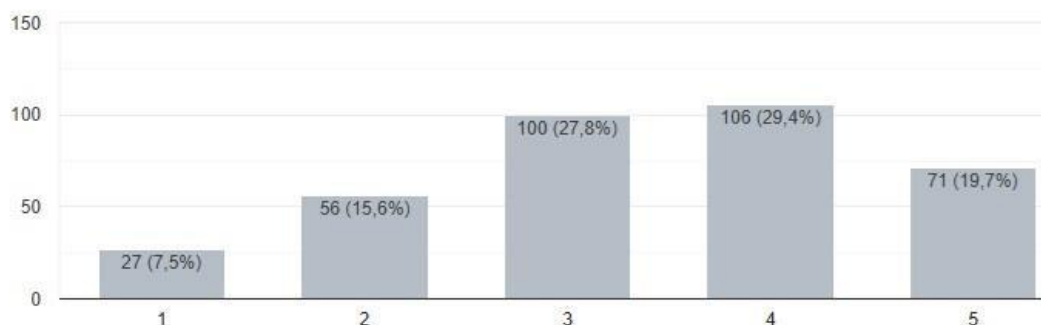
Nel complesso, i dati segnalano una moderata tendenza alla percezione di elementi comuni, con una prevalenza di risposte medie che suggeriscono una certa consapevolezza e apertura interculturale. Tuttavia, i partecipanti potrebbero beneficiare di strumenti o esperienze che li aiutino a riconoscere meglio le somiglianze anche in contesti di differenza culturale, per favorire una maggiore connessione e comprensione reciproca.

## 20. GESTIONE DELL'INTERAZIONE. Sono in grado di esprimere chiaramente le mie idee quando interagisco con persone di culture diverse.

### GESTIONE DELL'INTERAZIONE

Sono in grado di esprimere chiaramente le mie idee quando interagisco con persone di culture diverse.

360 risposte



#### Considerazioni Generali:

- Distribuzione prevalente sui punteggi medi e alti: Il punteggio 4 è il più selezionato, rappresentando il 29,4% delle risposte, seguito dal punteggio 3, con il 27,8%, e dal punteggio 5, con il 19,7%. I dati rilevati dal campione indicano che la maggioranza dei partecipanti percepisce una buona o moderata capacità di esprimere chiaramente le proprie idee in contesti interculturali.
- Punteggi bassi: I punteggi 1 e 2, che indicano una bassa percezione di capacità espressiva, sono stati selezionati rispettivamente dal 7,5% e dal 15,6% dei partecipanti, suggerendo che una minoranza significativa del campione riscontra difficoltà nel comunicare in modo chiaro nel corso delle interazioni interculturali.

#### Interpretazione Generale:

Il grafico riflette una percezione generalmente positiva della capacità dei partecipanti di esprimere chiaramente le proprie idee quando interagiscono con persone di culture diverse. La predominanza di punteggi medi e alti suggerisce che la maggior parte del campione rilevato si sente sufficientemente competente nel comunicare efficacemente, sebbene alcuni possano percepire margini di miglioramento.

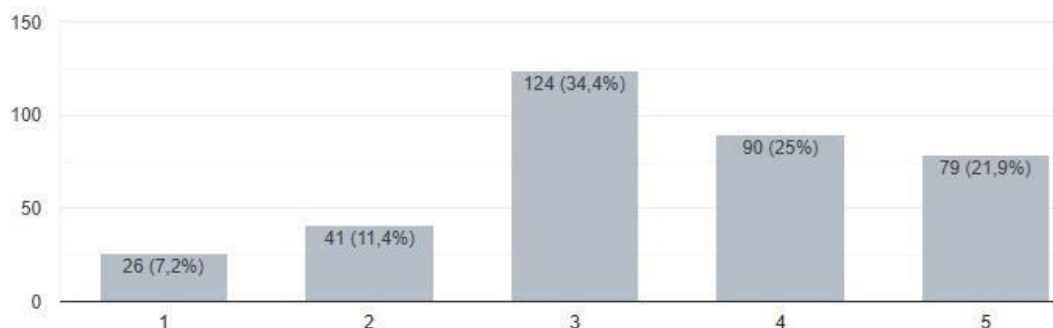
La presenza di punteggi bassi segnala una difficoltà da parte di un gruppo del campione a comunicare chiaramente, il che potrebbe derivare da barriere linguistiche, differenze di stile comunicativo o insicurezze legate alla comprensione interculturale. Questo gruppo potrebbe beneficiare di supporto aggiuntivo per migliorare la propria capacità di espressione nelle interazioni con persone di culture diverse.

Nel complesso, i dati suggeriscono un buon livello di gestione dell'interazione, con la maggior parte dei partecipanti che si avverte in grado di esprimere chiaramente le proprie idee. Tuttavia, ci sono ancora opportunità per migliorare le competenze comunicative interculturali, specialmente per coloro che percepiscono una minore chiarezza espressiva.

#### **21. Sono in grado di rispondere efficacemente alle domande quando interagisco con persone di culture diverse.**

Sono in grado di rispondere efficacemente alle domande quando interagisco con persone di culture diverse.

360 risposte



Considerazioni Generali:

- Distribuzione prevalente sui punteggi medi e alti: La maggior parte dei partecipanti ha selezionato il punteggio 3, che rappresenta il 34,4% delle risposte. Seguono i punteggi 4 e 5, che rappresentano rispettivamente il 25% e il 21,9% del campione intervistato. I dati rilevati suggeriscono come la maggioranza dei partecipanti percepisca una capacità moderata o alta di rispondere efficacemente alle domande durante le interazioni interculturali.
- Punteggi bassi: I punteggi 1 e 2, indicanti una percezione di difficoltà nel rispondere efficacemente, sono stati selezionati rispettivamente dal 7,2% e dall'11,4% dei partecipanti. I dati del grafico suggeriscono che una minoranza significativa del campione riscontra delle difficoltà nell'efficacia delle risposte in contesti interculturali.

Interpretazione Generale:

Il grafico mostra una tendenza generale positiva nella capacità dei partecipanti di rispondere efficacemente alle domande in interazioni con persone di culture diverse. La predominanza di punteggi medi e alti indica che la maggior parte dei partecipanti si sente sufficientemente abile a rispondere, dimostrando una discreta fiducia nelle proprie capacità comunicative in contesti interculturali.

La presenza di punteggi bassi suggerisce che alcuni partecipanti potrebbero riscontrare difficoltà a rispondere in modo efficace, probabilmente a causa di differenze linguistiche, di stile comunicativo o di comprensione interculturale. Questo gruppo potrebbe trarre beneficio da un supporto formativo mirato, volto a migliorare le competenze comunicative interculturali e a sviluppare strategie per rispondere con maggiore chiarezza e precisione.

Nel complesso, i dati indicano un buon livello di capacità di risposta nelle interazioni interculturali per la maggioranza dei partecipanti, con la possibilità di migliorare ulteriormente queste competenze per coloro che percepiscono una maggiore difficoltà.

### **5.5.3 Considerazioni relative al questionario di controllo - Scala di sensibilità alla comunicazione interculturale di Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000)**

Sulla base dei dati analizzati nel questionario di controllo sulla scala di sensibilità alla comunicazione interculturale di Chen e Starosta (2000), emergono alcune osservazioni conclusive riguardanti la consapevolezza e l'efficacia della comunicazione interculturale tra i partecipanti.

- Diversità e partecipazione per classe: I dati relativi alla classe di appartenenza mostrano una buona rappresentanza di studenti sia della Scuola Primaria che della Scuola Secondaria di Primo Grado, con una prevalenza degli studenti del primo anno della Secondaria. Questa varietà demografica indica una partecipazione equilibrata e, potenzialmente, una varietà di prospettive interculturali in base al livello di maturità e di istruzione.
- Flessibilità comportamentale e paura di espressione: La maggioranza dei partecipanti riporta un livello di paura medio-basso nel comunicare con persone di culture diverse, suggerendo una certa flessibilità comportamentale e una discreta confidenza in contesti interculturali. Tuttavia, una piccola porzione manifesta difficoltà e potrebbe trarre vantaggio da interventi formativi per ridurre la loro incertezza e aumentare la sicurezza espressiva.
- Autenticità e consapevolezza del sé: Una larga parte dei partecipanti ha indicato che riesce a mantenere una certa autenticità nelle interazioni interculturali senza dover modificare drasticamente il proprio comportamento o sentirsi dissonante rispetto alla propria identità. Questo risultato suggerisce un buon livello di coerenza e sicurezza personale, elemento positivo per favorire interazioni genuine e rispettose. Tuttavia, per alcuni partecipanti che avvertono dissonanza potrebbe ritornare utile un supporto per consolidare la propria identità e la capacità di esprimersi autenticamente anche in contesti diversi.

- Predisposizione all'empatia e facilità d'accordo: I dati rivelano che la maggioranza dei partecipanti trova relativamente facile andare d'accordo e identificarsi con interlocutori culturalmente diversi, con una propensione positiva verso l'empatia interculturale. Tuttavia, la distribuzione delle risposte suggerisce anche una certa difficoltà per alcuni individui che potrebbero beneficiare di esperienze che facilitino la comprensione e l'apprezzamento delle somiglianze oltre le differenze culturali.
- Condizione e gestione dell'interazione: Una buona parte del campione si percepisce capace di gestire efficacemente le interazioni, esprimendo chiaramente le proprie idee e rispondendo alle domande poste da interlocutori di culture diverse. I dati riflettono una competenza comunicativa abbastanza consolidata, che può rappresentare una base solida per lo sviluppo di una comunicazione interculturale ancora più efficace. Per i partecipanti con punteggi più bassi, che riscontrano difficoltà nella chiarezza e nell'efficacia delle risposte, si potrebbero considerare interventi che rafforzino queste competenze.
- Consapevolezza e rispetto culturale: La maggioranza del campione si dichiara rispettosa nei confronti delle opinioni e delle espressioni culturali dei propri interlocutori. Questo dato riflette una predisposizione inclusiva e consapevole, elemento essenziale per relazioni interculturali armoniose. Coloro che hanno mostrato riserve potrebbero trarre beneficio da un rafforzamento della consapevolezza interculturale al fine di migliorare la sensibilità verso le diverse prospettive culturali.
- Competenza grammaticale e distinzione di intenti comunicativi: Sebbene la maggior parte dei partecipanti riveli una percezione di competenza intermedia nell'uso della grammatica e nella distinzione tra messaggi informativi e persuasivi, una parte significativa dichiara difficoltà in questi ambiti. Un supporto mirato potrebbe incrementare la sicurezza grammaticale e la capacità di saper cogliere le sfumature nella comunicazione interculturale, riducendo le possibili incomprensioni.
- Percezione di distanza culturale: I dati mostrano che la maggior parte dei partecipanti non percepisce una distanza eccessiva con interlocutori di culture diverse; tuttavia, per alcuni individui, il senso di distanza è più marcato e potrebbe influenzare negativamente la qualità delle interazioni. Per questo gruppo esperienze mirate di

incontro interculturale e di confronto potrebbero contribuire a ridurre la percezione di distanza e a favorire una connessione più empatica.

Conclusione Generale:

Nel complesso, il questionario riflette una predisposizione positiva verso l'interazione interculturale nella maggior parte dei partecipanti, caratterizzata da rispetto, autenticità e una buona capacità di comunicazione. Le aree di miglioramento identificate, quali la percezione di distanza, la difficoltà nella gestione grammaticale e nella distinzione di intenti comunicativi, indicano che un gruppo di partecipanti potrebbe beneficiare di ulteriori interventi formativi per consolidare le proprie competenze interculturali.

In sintesi, i dati raccolti delineano un campione che, pur essendo complessivamente ben predisposto alle interazioni interculturali, potrebbe rafforzare ulteriormente la propria efficacia comunicativa attraverso percorsi formativi mirati, volti a favorire una comprensione più profonda e inclusiva delle differenze culturali, riducendo al contempo le barriere percepite nelle interazioni.

## **5.6 Raffronto analisi dati questionario “Sviluppo dell’intelligenza culturale” (cap. 5.4) con questionario di controllo (cap. 5.5.2).**

Confrontando i risultati dei questionari (cap. 5.4 e 5.5.2) sulla "Scala di sensibilità alla comunicazione interculturale" di Chen e Starosta, emergono vari punti di forza e debolezze in ciascuno, che delineano sia il livello di competenza interculturale dei partecipanti sia le sfide e le aree di miglioramento.

### **Punti di Forza nel Questionario di cui al cap. 5.4**

Autenticità e comfort nelle interazioni: i partecipanti dimostrano un alto livello di autenticità nelle interazioni interculturali. La maggior parte ritiene di poter essere se stessa senza cambiare comportamento, suggerendo una solida stabilità identitaria e una buona capacità di gestire le differenze culturali senza avvertire la necessità di adattarsi troppo.

Rispetto e contatto visivo: un altro punto di forza nel questionario è costituito dall’alto livello di rispetto per gli interlocutori e l’uso appropriato del contatto visivo, che evidenzia una sensibilità interculturale ben sviluppata, elemento essenziale per la costruzione di relazioni positive e collaborative.

Adattabilità e sicurezza nel parlare con persone di culture diverse: il questionario mostra che molti partecipanti trovano facile parlare e andare d'accordo con persone di culture diverse, dimostrando una buona adattabilità e sicurezza comunicativa. Questa competenza è fondamentale per instaurare un'interazione armoniosa in contesti culturalmente diversificati.

### **Punti di forza nel questionario 5.5.2 (questionario di controllo)**

Sicurezza nel comunicarsi e rispetto per le opinioni altrui: i partecipanti al questionario mostrano un alto livello di sicurezza nell'esprimersi senza paura. Inoltre, la maggioranza si dichiara molto rispettosa delle opinioni altrui, aspetto che rafforza l'apertura e il rispetto reciproco.

Facilità di rilassamento nelle interazioni interculturali: nel questionario una buona parte dei partecipanti si avverte rilassata durante le interazioni interculturali, indicando che molti riescono a gestire le comunicazioni interculturali in modo fluido e senza tensioni, un punto cruciale per il successo delle relazioni interculturali.

Chiarezza nel rispondere e nell'espressione delle idee: un altro aspetto positivo nel questionario è la capacità dei partecipanti di rispondere efficacemente alle domande e di esprimere chiaramente le proprie idee, indicando che la maggioranza dei partecipanti al campione è ben preparata a comunicare in modo chiaro, migliorando l'efficacia delle interazioni.

### **Debolezze e aree di miglioramento**

Percezione della distanza culturale: entrambi i questionari riportano una minoranza significativa di partecipanti che avverte un certo senso di distanza culturale. Questo è più marcato nel questionario 5.4, dove una parte dei partecipanti trova difficile identificarsi o percepire similitudini con persone di culture diverse. Questa percezione di distanza può ostacolare una comunicazione empatica, richiedendo strategie per migliorare il senso di connessione culturale.

Difficoltà nella distinzione tra messaggi informativi e persuasivi: in entrambi i questionari i partecipanti riportano una certa difficoltà nel distinguere tra messaggi informativi e persuasivi. Questa sfida può rappresentare una barriera importante in contesti interculturali, in cui il discernimento delle intenzioni comunicative è cruciale per evitare malintesi. L'educazione a questa differenza potrebbe migliorare la capacità interpretativa dei partecipanti.

Inizio delle conversazioni e sicurezza nelle interazioni iniziali: soprattutto nel questionario 5.4, alcuni partecipanti manifestano una leggera insicurezza nel sapere come

iniziare conversazioni interculturali, aspetto che può limitare le interazioni e suggerire un bisogno di formazione o pratica per migliorare la sicurezza e l'adattabilità iniziale.

## Conclusioni finali

Entrambi i questionari evidenziano un quadro generale positivo della competenza interculturale dei partecipanti, con una buona base di rispetto, autenticità e apertura. Tuttavia, esistono margini di miglioramento su cui intervenire. La percezione della distanza culturale, presente soprattutto nel questionario 5.4, e la difficoltà a distinguere messaggi informativi e persuasivi, riscontrata in entrambi i questionari, indicano aree specifiche di crescita.

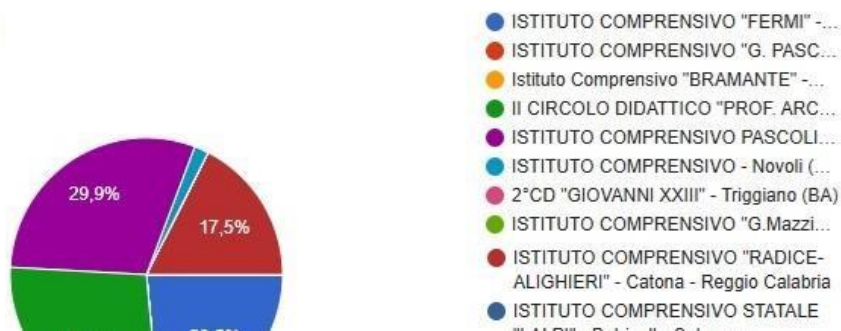
1. Migliorare il senso di connessione culturale: attività di scambio culturale e *workshop* che enfatizzino le somiglianze culturali possono ridurre la percezione di distanza e migliorare la qualità delle interazioni. L'obiettivo è creare un ambiente che promuova l'empatia e rafforzi la connessione emotiva tra persone di culture diverse.
2. Potenziare la capacità di interpretazione dei messaggi: la formazione sulla comunicazione interculturale, con attenzione alla distinzione tra messaggi informativi e persuasivi, può aiutare i partecipanti a sviluppare una maggiore consapevolezza e abilità nel comprendere le intenzioni comunicative, migliorando la qualità delle loro interazioni.
3. Rafforzare la sicurezza nelle interazioni iniziali: per coloro che mostrano insicurezza nell'iniziare conversazioni interculturali, simulazioni, *role-playing* e sessioni di supporto possono aumentare la fiducia, facilitando così un approccio proattivo e positivo nelle nuove interazioni.

In conclusione, i partecipanti mostrano una predisposizione positiva verso l'interazione interculturale, con punti di forza che includono autenticità, rispetto e chiarezza comunicativa. Miglioramenti mirati nelle aree identificate consentiranno di costruire competenze interculturali ancora più solide, agevolando interazioni più empatiche, sicure e collaborative, necessarie in un mondo sempre più globalizzato.

## 5.7 Analisi risultati gradimento genitori ricerca-azione *Digital e Information Service Learning* relative al questionario.

### 1. Scuola di appartenenza.

Scuola di appartenenza  
234 risposte



Il grafico a torta mostra la distribuzione delle risposte (234 in totale) rispetto alle scuole di afferenza dei partecipanti.

**Analisi dei dati:**

Gruppo di controllo - Istituto Comprensivo XXV Luglio - Bettolo - Taranto è la scuola più rappresentata, con il 29,9% delle risposte.

Istituto Comprensivo Statale "I. Alpi" - Botricello-Catanzaro segue con il 27,4%, rappresentando un'altra fetta significativa degli intervistati.

Istituto Comprensivo "Fermi" - Matera rappresenta il 23,5% delle risposte, indicando un'ulteriore parte consistente.

Istituto Comprensivo "G. Pascoli" di..... costituisce il 17,5% delle risposte, con una rappresentanza più piccola rispetto alle altre scuole principali.

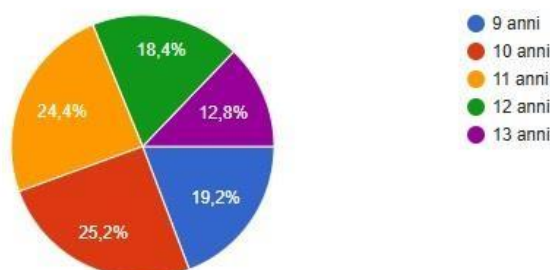
**Conclusione**

Il grafico evidenzia una distribuzione concentrata in quattro istituti principali, con il Gruppo di controllo - Istituto Comprensivo XXV Luglio - Bettolo - Taranto che detiene la quota più significativa. Questa distribuzione può indicare una partecipazione differente tra le scuole, il che potrebbe influenzare i risultati complessivi a seconda delle variabili studiate.

**2. Età di vostro/a figlio/a:**

Età di vostro/a figlio/a:

234 risposte



Il grafico a torta mostra la distribuzione dell'età dei figli dei partecipanti, con un totale di 234 risposte.

### **Analisi dei Dati**

10 anni: rappresenta la fascia d'età più ampia, con il 25,2% delle risposte.

11 anni: segue molto vicino, con il 24,4% delle risposte.

12 anni: rappresenta il 18,4% del campione, posizionandosi come la terza fascia d'età più frequente.

9 anni: con il 19,2% delle risposte, è la quarta fascia d'età più comune.

13 anni: è la fascia meno rappresentata, con il 12,8% delle risposte.

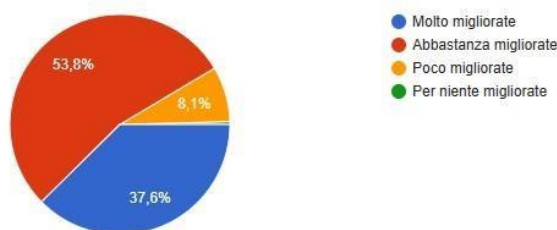
### **Conclusione**

La maggior parte dei figli dei partecipanti ha un'età compresa tra i 10 e gli 11 anni, che insieme costituiscono quasi il 50% del campione. Le fasce d'età più giovani (9 anni) e più alte (13 anni) sono meno rappresentate. Questa distribuzione potrebbe riflettere una partecipazione maggioritaria di genitori con figli preadolescenti (10-11 anni), e ciò potrebbe influenzare l'interpretazione di altri dati del sondaggio, poiché le risposte potrebbero rispecchiare le caratteristiche e le esigenze di questa specifica fascia di età.

### **3. In che misura ritenete che l'approccio pedagogico del *Digital & Intercultural Service Learning* abbia migliorato le competenze digitali di vostro/a figlio/a?**

In che misura ritenete che l'approccio pedagogico del *Digital & Intercultural Service Learning* abbia migliorato le competenze digitali di vostro/a figlio/a?

234 risposte



### **Analisi dei Dati**

Abbastanza migliorate: La maggioranza relativa degli intervistati (53,8%) ritiene che le competenze digitali dei propri figli siano state "abbastanza migliorate" grazie a questo approccio pedagogico.

Molto migliorate: Il 37,6% dei partecipanti percepisce un miglioramento significativo ("molto migliorate") nelle competenze digitali dei figli.

Poco migliorate: Solo l'8,1% degli intervistati ritiene che le competenze digitali siano state "poco migliorate".

Per niente migliorate: Nessun partecipante ha indicato che le competenze digitali dei propri figli non siano migliorate affatto, poiché non è presente il colore verde nel grafico.

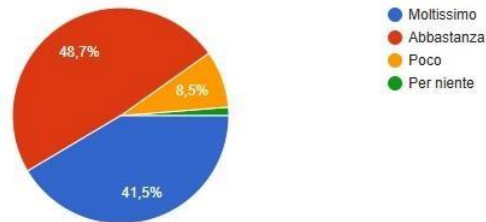
### **Conclusione**

I risultati indicano che la maggioranza dei partecipanti percepisce un impatto positivo dell'approccio *Digital & Intercultural Service Learning* sulle competenze digitali dei figli. Oltre il 90% degli intervistati ha segnalato un miglioramento, con più della metà che lo considera "abbastanza migliorato" e una percentuale significativa che lo vede come "molto migliorato". Solo una piccola minoranza ha espresso una valutazione meno entusiasta ("poco migliorato"). Questo suggerisce un consenso positivo tra i partecipanti sull'efficacia dell'approccio nell'arricchire le competenze digitali degli studenti.

## **4. Quanto pensate che l'approccio pedagogico del Digital & Intercultural Service Learning abbia contribuito alla crescita personale e culturale di vostro/a figlio/a?**

Quanto pensate che l'approccio pedagogico del *Digital & Intercultural Service Learning* abbia contribuito alla crescita personale e culturale di vostro/a figlio/a?

234 risposte



### **Analisi dei Dati**

Abbastanza: La maggioranza relativa degli intervistati (48,7%) ritiene che l'approccio abbia contribuito "abbastanza" alla crescita personale e culturale dei figli.

Moltissimo: Il 41,5% degli intervistati percepisce un contributo molto elevato ("moltissimo") alla crescita dei figli, indicando una valutazione molto positiva.

Poco: Solo l'8,5% degli intervistati ritiene che l'approccio abbia contribuito "poco" alla crescita dei figli.

Per niente: Nessun partecipante ha indicato che l'approccio non abbia contribuito affatto alla crescita personale e culturale dei figli.

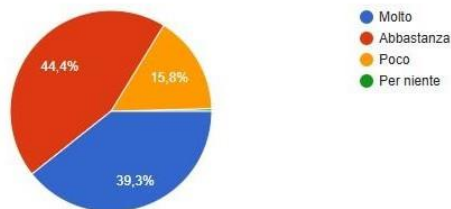
### **Conclusione**

La maggioranza dei partecipanti percepisce un impatto positivo dell'approccio *Digital & Intercultural Service Learning* sulla crescita personale e culturale dei figli. Quasi il 90% degli intervistati ha segnalato un contributo significativo, con più della metà che lo considera "abbastanza" e una percentuale rilevante che lo valuta come "moltissimo". Solo una piccola minoranza ha espresso un'opinione meno entusiasta ("poco"). Questi risultati suggeriscono che i partecipanti riconoscono il valore dell'approccio pedagogico non solo per le competenze digitali, ma anche per lo sviluppo personale e culturale degli studenti.

## **5. Quanto ritiene che l'approccio pedagogico del Digital & Intercultural Service Learning abbia favorito la comprensione interculturale e il rispetto per le altre culture in suo/a figlio/a?**

Quanto ritiene che l'approccio pedagogico del *Digital & Intercultural Service Learning* abbia favorito la comprensione interculturale e il rispetto per le altre culture in suo/a figlio/a?

234 risposte



### **Analisi dei Dati**

Abbastanza: La maggioranza relativa degli intervistati (44,4%) ritiene che l'approccio abbia contribuito "abbastanza" a promuovere la comprensione e il rispetto interculturale.

Molto: Il 39,3% degli intervistati ritiene che l'approccio abbia avuto un impatto molto positivo ("molto"), dimostrando un alto grado di soddisfazione.

Poco: Il 15,8% degli intervistati ha indicato che l'approccio ha contribuito "poco" alla promozione della comprensione e del rispetto interculturale.

Per niente: Non ci sono risposte che indicano "per niente", suggerendo che tutti i partecipanti riconoscono almeno un certo grado di contributo positivo.

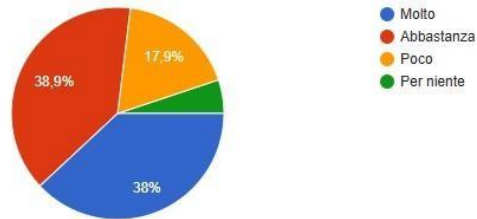
### **Conclusione**

I dati mostrano che la maggior parte dei partecipanti percepisce un impatto positivo dell'approccio *Digital & Intercultural Service Learning* sulla comprensione interculturale e sul rispetto per le altre culture da parte dei loro figli. Quasi l'84% dei partecipanti ha risposto "molto" o "abbastanza", indicando che il programma è stato efficace nel perseguire i suoi obiettivi interculturali. Solo una minoranza (15,8%) ha percepito un contributo limitato ("poco"). Questi risultati suggeriscono che l'approccio pedagogico è generalmente apprezzato per il suo valore nel promuovere una maggiore consapevolezza e rispetto delle diversità culturali.

**6. In che misura ritiene che l'approccio pedagogico del Digital & Intercultural Service Learning abbia migliorato l'impegno civico e la consapevolezza sociale di suo/a figlio/a?**

In che misura ritiene che l'approccio pedagogico del *Digital & Intercultural Service Learning* abbia migliorato l'impegno civico e la consapevolezza sociale di suo/a figlio/a?

234 risposte



### **Analisi dei Dati**

Abbastanza: La percentuale più alta degli intervistati (38,9%) ritiene che l'approccio abbia contribuito a migliorare significativamente l'impegno civico e la consapevolezza sociale dei loro figli.

Molto: Il 38% degli intervistati ha indicato che l'approccio ha avuto un impatto molto positivo, mostrando una valutazione favorevole simile alla precedente.

Poco: Il 17,9% degli intervistati ha indicato che l'approccio ha contribuito a un lieve miglioramento di questi aspetti.

Per niente: Una piccola minoranza (3,2%) ritiene che l'approccio non abbia avuto alcun effetto sulla crescita civica e sociale dei loro figli.

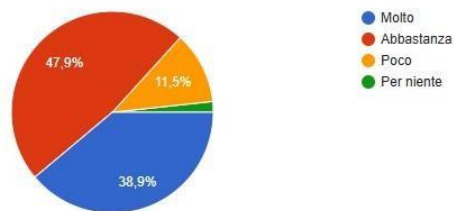
### **Conclusione**

La maggioranza dei partecipanti percepisce un impatto positivo del *Digital & Intercultural Service Learning* sull'impegno civico e la consapevolezza sociale, con il 76,9% che ha risposto "molto" o "abbastanza", dato che indica un consenso positivo sul valore dell'approccio nell'influenzare positivamente il senso civico e la responsabilità sociale dei ragazzi. Tuttavia, circa il 21% degli intervistati ha percepito un contributo limitato o nullo, suggerendo che per alcuni genitori l'approccio potrebbe non aver raggiunto pienamente i risultati sperati in ambito di impegno civico e consapevolezza sociale. Questi dati riflettono in generale una valutazione positiva, ma indicano anche margini di miglioramento per rendere l'impatto più omogeneo tra tutti i partecipanti.

### **7. In che misura ritiene che la partecipazione alla ricerca-azione inerente il Digital & Intercultural Service Learning abbia rafforzato le competenze comunicative di suo/a figlio/a?**

In che misura ritiene che la partecipazione alla ricerca-azione inerente il *Digital & Intercultural Service Learning* abbia rafforzato le competenze comunicative di suo/a figlio/a?

234 risposte



### **Analisi dei Dati**

Abbastanza: La percentuale più alta degli intervistati (47,9%) ritiene che la partecipazione abbia contribuito a rafforzare in maniera più che positiva le competenze comunicative dei loro figli.

Molto: Il 38,9% degli intervistati ha indicato una valutazione positiva sull'impatto dell'approccio sulle competenze comunicative.

Poco: L'11,5% degli intervistati ritiene che l'approccio abbia rafforzato poco le competenze comunicative.

Per niente: Una minoranza molto esigua (1,7%) ha indicato che la partecipazione non ha sortito alcun effetto sulle competenze comunicative.

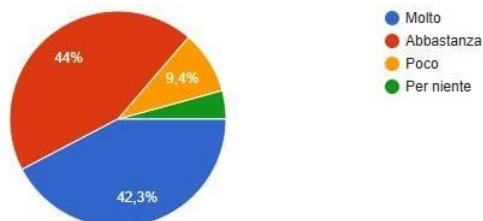
### **Conclusione**

La maggior parte dei partecipanti (86,8%) percepisce un impatto positivo dell'approccio *Digital & Intercultural Service Learning* sulle competenze comunicative dei figli, con quasi la metà che lo ritiene "abbastanza" e una notevole parte che lo considera "molto" efficace. Solo una piccola minoranza ha risposto "poco" o "per niente", suggerendo che per alcuni genitori l'approccio potrebbe non aver avuto l'effetto desiderato. Tuttavia, il consenso generale indica che l'approccio ha dispiegato un impatto significativo e positivo nel migliorare le abilità comunicative dei ragazzi, favorendo una maggiore efficacia espressiva e interattiva.

**8. Quanto ritiene che le attività di Digital & Intercultural Service Learning abbiano avuto un impatto positivo sul comportamento e sull'atteggiamento di suo/a figlio/a di apertura verso l'altro?**

Quanto ritiene che le attività di *Digital & Intercultural Service Learning* abbiano avuto un impatto positivo sul comportamento e sull'atteggiamento di suo/a figlio/a di apertura verso l'altro?

234 risposte



### **Analisi dei Dati**

Abbastanza: La quota maggiore di risposte (44%) indica che i partecipanti ritengono che le attività abbiano avuto un impatto piuttosto positivo sul comportamento e sull'atteggiamento dei loro figli verso l'apertura agli altri.

Molto: Il 42,3% degli intervistati percepisce un impatto molto positivo, evidenziando una valutazione molto favorevole dell'approccio.

Poco: Il 9,4% degli intervistati ritiene che l'impatto delle attività sia stato limitato.

Per niente: Solo il 4,3% degli intervistati ha risposto "per niente", indicando che una piccola minoranza non ha riscontrato effetti positivi sull'apertura dei figli verso gli altri.

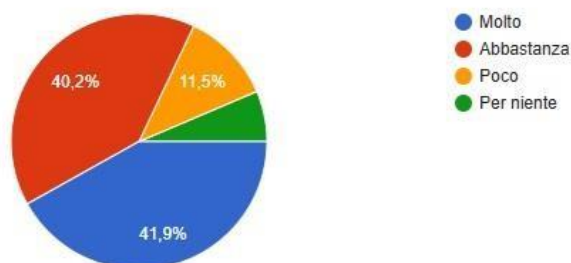
### **Conclusione**

La stragrande maggioranza dei partecipanti (86,3%) percepisce un impatto positivo delle attività di *Digital & Intercultural Service Learning* sull'apertura dei figli verso gli altri, con una distribuzione equilibrata tra le risposte "molto" e "abbastanza". Solo una piccola minoranza ha indicato un impatto limitato o nullo. I dati analizzati riflettono una percezione positiva e diffusa dell'efficacia di questo approccio nel promuovere un atteggiamento di apertura e inclusività nei ragazzi, suggerendo che tali attività siano state ben accolte per la loro capacità di favorire relazioni interculturali positive.

**9. In che misura ritiene che le attività di Intercultural Service Learning abbiano rafforzato le competenze trasversali (come il pensiero critico e la collaborazione) di vostro/a figlio/a?**

In che misura ritiene che le attività di *Intercultural Service Learning* abbiano rafforzato le competenze trasversali (come il pensiero critico e la collaborazione) di vostro/a figlio/a?

234 risposte



### **Analisi dei Dati**

Abbastanza: La maggior parte degli intervistati (40,2%) ritiene che le attività abbiano contribuito in maniera positiva al rafforzamento delle competenze trasversali.

Molto: Il 41,9% degli intervistati ha risposto indicando una percezione molto positiva dell'impatto delle attività su queste competenze.

Poco: L'11,5% degli intervistati ritiene che l'impatto delle attività sia stato limitato.

Per niente: Solo una minima parte (6,4%) ha risposto indicando che le attività non hanno sortito alcun effetto percepibile sulle competenze trasversali dei figli.

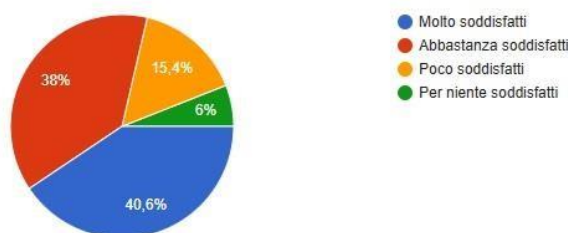
### **Conclusione**

La grande maggioranza degli intervistati (82,1%) percepisce un impatto positivo delle attività di *Intercultural Service Learning* nel potenziamento delle competenze trasversali, con una distribuzione quasi equilibrata tra le risposte "molto" e "abbastanza". I dati elaborati suggeriscono un alto livello di apprezzamento per l'efficacia dell'approccio nel migliorare competenze critiche per il contesto contemporaneo, come il pensiero critico e la capacità di collaborare. Solo una piccola minoranza ha risposto "poco" o "per niente", indicando che l'impatto è stato meno percepito per alcuni partecipanti. Complessivamente, i dati riflettono una valutazione positiva e indicano che l'approccio pedagogico è considerato utile nello sviluppo di competenze fondamentali per la crescita personale e professionale.

### **10. Quanto siete soddisfatti del supporto fornito dalla scuola nel facilitare l'apprendimento interculturale di vostro/a figlio/a?**

Quanto siete soddisfatti del supporto fornito dalla scuola nel facilitare l'apprendimento interculturale di vostro/a figlio/a?

234 risposte



### **Analisi dei Dati**

Molto soddisfatti: Il 40,6% degli intervistati si dichiara "molto soddisfatto" del supporto offerto dalla scuola, indicando un alto livello di apprezzamento.

Abbastanza soddisfatti: Il 38% degli intervistati ha risposto segnalando una valutazione positiva, sebbene meno entusiasta rispetto alla precedente.

Poco soddisfatti: Il 15,4% degli intervistati ritiene che il supporto fornito sia stato "poco soddisfacente".

Per niente soddisfatti: Una minoranza (6%) ha indicato di non essere "per niente soddisfatta" del supporto offerto dalla scuola per l'apprendimento interculturale.

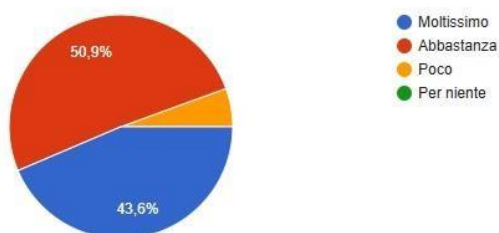
### **Conclusione**

La maggioranza degli intervistati (78,6%) esprime un livello di soddisfazione positivo, con una buona distribuzione tra "molto soddisfatti" e "abbastanza soddisfatti". I dati osservati indicano che la maggior parte dei genitori percepisce un supporto efficace da parte della scuola nell'ambito dell'apprendimento interculturale. Tuttavia, una minoranza significativa (21,4%) ritiene che il supporto sia insufficiente, con il 15,4% che si dichiara "poco soddisfatto" e il 6% "per niente soddisfatto". Questi dati suggeriscono che, sebbene il supporto scolastico sia generalmente ben accolto, ci sono margini di miglioramento per rendere l'apprendimento interculturale più inclusivo e soddisfacente per tutti i partecipanti.

## 11. In che misura ritenete che l'approccio pedagogico del Digital & Intercultural Service Learning prepari vostro/a figlio/a ad affrontare le sfide della società contemporanea?

In che misura ritenete che l'approccio pedagogico del *Digital & Intercultural Service Learning* prepari vostro/a figlio/a ad affrontare le sfide della società contemporanea?

234 risposte



### Analisi dei Dati

**Abbastanza:** La maggioranza relativa degli intervistati (50,9%) ritiene che l'approccio pedagogico prepari in maniera più che soddisfacente i propri figli per le sfide della società moderna, segnalando una valutazione positiva, ma non estremamente entusiasta.

**Moltissimo:** Il 43,6% degli intervistati ha risposto indicando che una parte significativa percepisce l'approccio come altamente efficace nella preparazione dei figli per le sfide contemporanee.

**Poco:** Una piccola percentuale, pari al 5,6%, ritiene che l'approccio abbia avuto un impatto limitato.

**Per niente:** Nessuno degli intervistati ha selezionato l'opzione "per niente".

### Conclusione

I dati riflettono un'opinione complessivamente positiva riguardo all'efficacia dell'approccio *Digital & Intercultural Service Learning* nel preparare gli studenti per le sfide della società contemporanea. La maggior parte degli intervistati (94,5%) ha indicato "moltissimo" o "abbastanza", dimostrando che i genitori apprezzano l'approccio come uno strumento valido per lo sviluppo delle competenze necessarie nel mondo attuale. Solo una minoranza (5,6%) ritiene che l'impatto sia stato limitato. Questi risultati suggeriscono un generale apprezzamento dell'approccio, con un'opinione ampiamente favorevole alla sua efficacia nell'affrontare le esigenze e le complessità della società moderna.

### **5.7.1 Considerazioni relative al questionario sull'analisi gradimento genitori ricerca-azione Digital e Information Service Learning.**

L'analisi dei risultati del questionario somministrato ai genitori ha consentito di raccogliere dati significativi relativi alla percezione dell'approccio pedagogico *Digital & Intercultural Service Learning*. Le risposte evidenziano una generale soddisfazione, con alcune aree di miglioramento che potrebbero essere prese in considerazione per rendere l'approccio ancora più efficace e inclusivo. Di seguito, le principali considerazioni per ogni aspetto analizzato:

#### 1. Scuola di afferenza

La distribuzione dei partecipanti mostra una concentrazione delle risposte in quattro istituti principali.

#### 2. Età dei figli

Le fasce d'età più rappresentate sono quelle 10-11 anni, che costituiscono quasi il 50% del campione. Questa distribuzione suggerisce che il progetto potrebbe essere stato particolarmente rilevante per i genitori di figli preadolescenti. Tuttavia, la minore partecipazione dei genitori di figli di altre fasce d'età potrebbe indicare un'opportunità per adattare meglio il programma alle esigenze di un pubblico più diversificato.

#### 3. Miglioramento delle competenze digitali

La percezione di un impatto positivo sull'acquisizione di competenze digitali è predominante, con oltre il 90% degli intervistati che valuta i progressi come "abbastanza" o "molto" significativi. L'assenza di valutazioni negative ("per niente migliorate") è un segnale incoraggiante, suggerendo che il programma ha sortito risultati efficaci in questo ambito.

#### 4. Crescita personale e culturale

Anche in questo caso, i genitori attribuiscono all'approccio pedagogico un valore positivo, con il 90% delle risposte che riconosce un contributo "abbastanza" o "moltissimo". La percezione positiva riflette l'efficacia del programma nel favorire una crescita personale e culturale degli studenti.

#### 5. Comprensione interculturale

Il progetto è stato valutato positivamente per la promozione del rispetto e della comprensione interculturale, con l'84% delle risposte che indicano un impatto significativo. Tuttavia, il 15,8% di risposte "poco" suggerisce l'importanza di approfondire ulteriormente le strategie per raggiungere un effetto più uniforme relativamente a questo aspetto.

#### 6. Impegno civico e consapevolezza sociale

Il 76,9% dei genitori ha percepito un miglioramento significativo in queste aree. Tuttavia, il 21% degli intervistati ha espresso una valutazione meno entusiasta, indicando che vi sono margini di miglioramento per rendere l'impatto del programma più omogeneo.

#### 7. Competenze comunicative

Con l'86,8% delle risposte "abbastanza" o "molto" è evidente l'impatto positivo sulle competenze comunicative dei figli. Solo una minoranza ha percepito un effetto limitato, suggerendo che le attività comunicative del progetto sono state ben accolte.

#### 8. Apertura verso l'altro

L'86,3% dei partecipanti riconosce un impatto positivo sull'atteggiamento di apertura verso gli altri, confermando l'efficacia del progetto nel promuovere valori di inclusività e rispetto, pur lasciando spazi per migliorare il coinvolgimento dei pochi partecipanti meno soddisfatti.

#### 9. Competenze trasversali

Le competenze trasversali, come pensiero critico e di collaborazione, sono state valutate positivamente dall'82,1% degli intervistati. Le risposte riflettono un alto livello di apprezzamento per la capacità del programma di migliorare queste abilità essenziali, con una piccola minoranza che non ha percepito miglioramenti significativi.

#### 10. Supporto della scuola

Il 78,6% dei genitori si è dichiarato soddisfatto del supporto offerto dalla scuola, con una minoranza significativa (21,4%) che ritiene che il supporto sia stato insufficiente. Ciò suggerisce l'opportunità di migliorare il coinvolgimento delle scuole per garantire un'esperienza più soddisfacente per tutti.

#### 11. Preparazione alle sfide della società contemporanea

Il 94,5% dei genitori percepisce il progetto come una preparazione efficace per le sfide della società moderna. Questo risultato è indicativo del valore attribuito al programma nell'coadiuvare gli studenti a sviluppare competenze necessarie per il contesto contemporaneo.

### **Conclusioni generali**

I dati raccolti dal questionario riflettono un'opinione complessivamente positiva sul *Digital & Intercultural Service Learning*. I genitori riconoscono il valore educativo del progetto in termini di competenze digitali, crescita personale e culturale, consapevolezza interculturale e sviluppo di competenze trasversali. Tuttavia, alcuni aspetti, come il supporto delle scuole e l'uniformità dell'impatto tra i partecipanti, potrebbero essere ulteriormente migliorati per massimizzare i benefici del programma.

### **Proposte di miglioramento**

- Adattare il programma per includere maggiormente le esigenze delle fasce d'età meno rappresentate.
- Rafforzare il supporto delle scuole, soprattutto nei contesti in cui i genitori percepiscono un contributo limitato.

Introdurre ulteriori strategie per migliorare l'impatto su impegno civico e comprensione interculturale.

## CONCLUSIONI

Il presente lavoro di ricerca si colloca nell'ambito degli studi pedagogici che indagano strategie educative innovative per affrontare le sfide della società globale contemporanea, promuovendo la formazione di cittadini consapevoli, competenti e responsabili. L'approccio pedagogico del *Digital & Intercultural Service Learning* (DISL), adottato e sperimentato nell'ambito della ricerca-azione, di cui hanno fatto parte istituzioni scolastiche di primo grado di Puglia, Calabria, Basilicata, rappresenta una proposta innovativa, capace di integrare la dimensione digitale e interculturale in un'ottica orientata alla realizzazione di un nuovo umanesimo, in grado di rispondere alle esigenze di una società sempre più complessa e interconnessa.

La valutazione dei risultati della ricerca-azione evidenzia come il *Digital & Intercultural Service Learning* si configura quale approccio pedagogico dinamico e innovativo, capace di promuovere lo sviluppo di competenze interculturali, sociali e civiche tra gli studenti integrando l'apprendimento digitale con esperienze pratiche di servizio alla comunità, consentendo agli studenti di applicare le conoscenze teoriche in contesti reali e multiculturali. Attraverso attività collaborative e interattive, gli studenti sono esposti a diverse prospettive culturali, favorendo così l'empatia, la comprensione reciproca e il rispetto per la diversità.

L'analisi dei dati raccolti attraverso strumenti validati, quali il questionario sullo "Sviluppo dell'intelligenza culturale"<sup>381</sup> e la "Scala di sensibilità alla comunicazione interculturale"<sup>382</sup>, hanno fornito prove empiriche significative sull'efficacia di questo approccio. I risultati indicano un notevole incremento nella capacità degli studenti di interagire efficacemente in contesti multiculturali, mostrando una maggiore apertura mentale e una consapevolezza approfondita delle dinamiche interculturali. Inoltre, si è

---

<sup>381</sup> Van Dyne, L., Ang, S. e Koh, C. (2008). *Sviluppo e validazione del CQS: la scala dell'intelligenza culturale*, cit.

<sup>382</sup> Chen, GM e Starosta, WJ (2000). *Lo sviluppo e la validazione della scala di sensibilità interculturale*, cit.

osservato un miglioramento nella capacità di comunicazione e collaborazione, elementi essenziali per il successo sia in ambito scolastico che professionale.

Come evidenziato dalla letteratura internazionale<sup>383</sup>, lo sviluppo di queste competenze è cruciale per affrontare le dinamiche della globalizzazione e della multiculturalità; per tal motivo l'integrazione del *Digital & Intercultural Service Learning* nei curricula scolastici rappresenta una strategia efficace per preparare gli studenti alle sfide del XXI secolo, formando cittadini globali consapevoli e attivi; arricchendo il percorso formativo degli studenti, contribuendo altresì al benessere delle comunità, creando un circolo virtuoso di apprendimento e sviluppo sociale.

Aspetto centrale emerso dai risultati evinti dai questionari è il ruolo trasformativo della scuola come spazio generativo di progettualità, innovazione e costruzione di senso. La scuola non è solo un luogo di trasmissione del sapere, ma si configura sempre più come un contesto in cui gli studenti possono sviluppare competenze chiave per affrontare le sfide del mondo contemporaneo. Il coinvolgimento degli studenti in attività concrete e partecipative, come quelle promosse dal *Digital & Intercultural Service Learning*, ha dimostrato di rappresentare un efficace strumento pedagogico per integrare teoria e pratica, favorendo un apprendimento autentico e significativo.

Queste esperienze non solo arricchiscono il bagaglio teorico degli studenti, ma contribuiscono anche allo sviluppo di competenze trasversali e relazionali, come la capacità di lavorare in gruppo, di analizzare criticamente le situazioni, di comunicare efficacemente e di assumersi responsabilità civiche. In particolare, le attività collaborative previste dal *Digital & Intercultural Service Learning* hanno messo in evidenza l'importanza di un approccio esperienziale: attraverso il confronto diretto con realtà multiculturali e l'impegno in progetti a beneficio della comunità, gli studenti sono stati chiamati a riflettere sul significato delle loro azioni e sul loro ruolo come cittadini globali. Questo risultato conferma quanto sottolineato dalla pedagogia contemporanea, che considera l'intersezione tra teoria e pratica come fondamentale per un apprendimento significativo e trasformativo. L'apprendimento diventa un processo attivo e dinamico, in

---

<sup>383</sup> DC Thomas, MF Peterson, *Cross-Cultural Management: Essential Concepts*, SAGE Publications, Thousand Oaks, 2008

cui lo studente è al centro e partecipa alla costruzione del proprio sapere attraverso esperienze concrete e riflessioni critiche; in linea con gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza globale, questo approccio consente di formare individui consapevoli delle interdipendenze planetarie, aperti al dialogo interculturale e capaci di contribuire alla costruzione di società più inclusive, eque e sostenibili.

Inoltre, il ruolo della scuola come spazio generativo di innovazione si manifesta nella capacità di progettare percorsi educativi che rispondono alle esigenze dei contesti locali, ma che hanno al contempo una prospettiva globale. Il *Digital & Intercultural Service Learning*, con la sua natura interdisciplinare e inclusiva, rappresenta un modello di educazione trasformativa in grado di rispondere alle esigenze del XXI secolo, offrendo agli studenti non solo competenze tecniche e disciplinari, ma anche strumenti per comprendere e affrontare le complessità della contemporaneità, conferendo alla scuola una dimensione proattiva, trasformativa<sup>384</sup>, capace di ispirare e guidare cambiamenti positivi sia nei singoli che nella società.

Un ulteriore elemento di rilievo emerso dall'analisi dei dati è stato il confronto tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo, che ha messo in luce l'efficacia specifica del *Digital & Intercultural Service Learning* rispetto agli approcci più tradizionali. I risultati ottenuti dal gruppo sperimentale evidenziano come l'integrazione della dimensione digitale e interculturale abbia inciso positivamente sia sul coinvolgimento attivo degli studenti che sull'acquisizione di competenze trasversali, fondamentali sia in ambito sociale che professionale.

Il *Digital & Intercultural Service Learning* ha dimostrato di offrire un ambiente di apprendimento altamente stimolante, capace di coniugare l'uso delle tecnologie digitali con esperienze concrete di servizio alla comunità, in contesti multiculturali. Questa combinazione ha favorito l'acquisizione di competenze pratiche immediatamente spendibili, come il lavoro collaborativo a distanza, la capacità di utilizzare strumenti digitali per la progettazione e la risoluzione di problemi, e l'abilità di comunicare efficacemente in contesti multiculturali. Tali competenze risultano sempre più cruciali in

---

<sup>384</sup> P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit.

un mercato del lavoro globalizzato, caratterizzato da una forte interconnessione tra realtà locali e globali.

In particolare, la dimensione digitale si è rivelata un fattore chiave nel coinvolgere attivamente gli studenti in quanto la possibilità di utilizzare strumenti tecnologici innovativi, come piattaforme collaborative, strumenti multimediali e applicazioni digitali per il monitoraggio e la valutazione dei progetti, ha contribuito a rendere il percorso di apprendimento più dinamico e interattivo favorendo maggiore motivazione e partecipazione, sviluppando al contempo competenze digitali avanzate, quali la creazione di contenuti, la gestione di informazioni e l'uso consapevole delle tecnologie. Questi aspetti hanno sottolineato l'importanza dell'educazione digitale quale elemento imprescindibile della formazione contemporanea.

Al confronto con il gruppo di controllo, che ha seguito percorsi educativi tradizionali, il gruppo sperimentale ha evidenziato un miglioramento significativo in diversi ambiti: il livello di autonomia e iniziativa, la capacità di lavorare in squadra in modo efficace, lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo, nonché una maggiore sensibilità verso le tematiche interculturali. Questi risultati confermano come *il Digital & Intercultural Service Learning* rappresenta un vero e proprio cambiamento paradigmatico nell'approccio educativo, in grado di rispondere alle esigenze di una società in continua trasformazione in quanto arricchisce i percorsi formativi tradizionali; amplia le opportunità di sviluppo personale e professionale per gli studenti, preparandoli ad affrontare le sfide di un mondo globalizzato, complesso e interculturale; rappresenta una risposta concreta alla necessità di promuovere una formazione inclusiva e innovativa, capace di valorizzare il potenziale di ogni studente e di contribuire alla costruzione di una cittadinanza attiva, globale e responsabile<sup>385</sup>.

Le implicazioni di questa ricerca si articolano sia sul piano pedagogico che su quello delle politiche educative. Dal punto di vista pedagogico, essa sottolinea la necessità di integrare approcci innovativi come il *Digital & Intercultural Service Learning* nei curricula scolastici in quanto valorizza l'interazione tra apprendimento teorico e pratico, offrendo agli studenti opportunità concrete di applicare le conoscenze acquisite in aula in contesti

---

<sup>385</sup> M. Prensky, *Teaching Nativi digitali: partnership per un apprendimento reale*, cit.

reali e multiculturali; promuovendo una formazione orientata alla cittadinanza globale e interculturale, favorendo lo sviluppo di competenze chiave quali la capacità di comunicare efficacemente in ambienti culturalmente diversi, il pensiero critico, l'empatia e la responsabilità sociale.

Sul piano delle politiche educative, emerge l'urgenza di supportare i docenti con una formazione continua e strumenti adeguati; è fondamentale che gli insegnanti siano preparati ad affrontare con competenza e sensibilità le sfide poste dalla diversità culturale e dall'interdipendenza globale<sup>386</sup>. Ciò implica l'offerta di programmi di sviluppo professionale che includono non solo l'aggiornamento sulle tecnologie digitali, ma anche la formazione sulle competenze interculturali e sulle metodologie didattiche innovative come il Service Learning.

Alla luce delle riflessioni esposte appare evidente che la costruzione di un curriculum interculturale non rappresenta solo un'opzione pedagogico-didattica, ma una necessità per affrontare le sfide della contemporaneità che non solo rispetti e valorizzi le singole discipline, ma che le connetta in un sistema integrato di saperi, dove l'intenzionalità formativa della scuola deve tradursi in un curriculum che miri all'uguaglianza delle opportunità di successo formativo. Ciò implica un ripensamento e un riorientamento delle pratiche educative e didattiche che trovano la loro valenza in un curriculum interculturale capace di valorizzare la diversità culturale.

La sfida per i professionisti dell'educazione, dai docenti ai dirigenti scolastici, consiste nel riconoscere l'intraducibilità dei saperi e nel valorizzare i contributi delle diverse culture per riorientare le pratiche educative.

Solo attraverso un approccio critico-riflessivo e interculturale si potrà garantire l'uguaglianza delle opportunità di accesso e successo formativo per tutti gli studenti, promuovendo una società più equa e inclusiva, orientata verso il futuro. Questo approccio implica non solo l'acquisizione di conoscenze, ma anche la capacità di interrogarsi sulle proprie convinzioni, pregiudizi e pratiche educative; significa favorire un ambiente di apprendimento in cui ogni studente si sente valorizzato e rispettato, indipendentemente dalla sua origine culturale, linguistica o socioeconomica. L'interculturalità diventa così

---

<sup>386</sup> UNESCO, *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Le sfide del 21° secolo*, UNESCO Publishing, Parigi, 2014

un elemento chiave per stimolare il dialogo, la comprensione reciproca e la costruzione di un sapere condiviso, arricchito dalle diverse prospettive.

La scuola, intesa quale agenzia formativa intenzionale, ha dunque il compito cruciale di tradurre la diversità in risorsa, promuovendo un'educazione orientata al futuro, capace di costruire una società più giusta ed equa; deve fungere da catalizzatore per il cambiamento sociale, formando individui non solo competenti dal punto di vista degli apprendimenti, ma anche eticamente responsabili e impegnati nella costruzione di un futuro sostenibile; diventare un luogo di incontro e scambio culturale, dove la diversità è celebrata come fonte di arricchimento reciproco; ha il dovere di fornire agli studenti le competenze e le conoscenze necessarie per diventare cittadini globali, in grado di contribuire attivamente alla creazione di una società più equa, e giustamente sostenibile. Investire in questo tipo di educazione significa investire nel futuro dell'umanità, promuovendo valori di cooperazione, solidarietà e rispetto reciproco, fondamentali per il benessere collettivo.

### **Prospettive future**

Il *Digital & Intercultural Service Learning* si configura come una metodologia dal potenziale trasformativo, capace di rispondere a molteplici esigenze del sistema educativo contemporaneo. Tra le prospettive future si delinea la possibilità di favorire lo sviluppo di reti collaborative tra scuole situate in contesti geografici e culturali diversi, incentivando il dialogo interculturale e l'apprendimento reciproco. Grazie all'utilizzo di piattaforme digitali, nonché a progetti di cooperazione internazionale, gli studenti possono confrontarsi con problematiche globali, sviluppando competenze fondamentali per la cittadinanza attiva, la sostenibilità e il pensiero critico.

Altro ambito di sviluppo potrebbe essere rappresentato dall'impiego del *Digital & Intercultural Service Learning* come strumento per promuovere l'inclusione sociale. Lavorare con studenti provenienti da contesti svantaggiati o con bisogni educativi speciali permette di creare opportunità di apprendimento equo e personalizzato, garantendo che ogni alunno abbia la possibilità di partecipare attivamente alla costruzione di una società più inclusiva.

Ulteriore passo fondamentale è rappresentato dall'integrazione sistematica del *Digital & Intercultural Service Learning* nei curricula scolastici, rendendolo parte stabile e trasversale del sistema educativo. Tale integrazione favorirebbe un apprendimento interdisciplinare, valorizzando il coinvolgimento attivo degli studenti e potenziando le loro capacità di applicare le conoscenze in contesti reali. Al fine di garantire il successo di questa implementazione è necessario investire nella formazione continua degli insegnanti, dotandoli di strumenti teorici e pratici per pianificare e condurre attività basate sul DISL con efficacia e consapevolezza.

Un altro aspetto cruciale rispetto all'implementazione organica del *Digital & Intercultural Service Learning* nelle scuole potrebbe essere costituito dalla riduzione dei divari territoriali attraverso politiche educative mirate, che assicurino pari opportunità di accesso alle risorse tecnologiche e alle esperienze educative innovative. In tal modo, il *Digital & Intercultural Service Learning* può diventare uno strumento per garantire equità, rappresentare non solo un approccio educativo innovativo, ma una visione trasformativa per il futuro dell'educazione contribuendo alla costruzione di un sistema educativo inclusivo, orientato al cambiamento.

Tale approccio pedagogico non risponde solo alle sfide immediate dell'educazione contemporanea, ma pone le basi per cambiamenti duraturi e sistemici, dove le scuole possono diventare luoghi di trasformazione sociale, promuovendo i diritti umani, la giustizia sociale e la sostenibilità; l'auspicio è che diventi un punto di riferimento nel panorama educativo globale, stimolando ulteriori studi e sperimentazioni che contribuiscono a creare una scuola capace di valorizzare la diversità, preparare le nuove generazioni ad affrontare le sfide globali e formare cittadini consapevoli, responsabili e attivi, orientati al benessere globale e all'armonia interculturale

In conclusione, il *Digital & Intercultural Service Learning* rappresenta non solo un approccio educativo innovativo, ma una visione trasformativa per il futuro dell'educazione; esso ha il potenziale per ridefinire il ruolo della scuola nella società, trasformandola in un agente di cambiamento positivo che contribuisce alla costruzione di un mondo più equo e sostenibile; attraverso l'adozione di questa metodologia, le scuole possono diventare motori di innovazione sociale, promuovendo i diritti umani, la giustizia sociale e la sostenibilità ambientale; l'auspicio è che il *Digital & Intercultural Service*

*Learning* diventi un pilastro fondamentale nel panorama educativo globale, ispirando ulteriori ricerche e pratiche che possono ampliare il suo impatto e contribuire a formare cittadini globali impegnati nel perseguimento del benessere collettivo e dell'armonia interculturale.

## BIBLIOGRAFIA

- Abdallah-Preteceille M., *Vers une pédagogie interculturelle*, La Sorbonne, Parigi, 1986.
- Agenda 2030, Obiettivi di sviluppo sostenibile, Nazioni Unite, 2015.
- Agostinetto L., *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*, Franco Angeli, Milano, 2022.
- Agostinetto L., *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione*, Marsilio, Venezia, 2008.
- Alessandrini G., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 2014.
- Allemann-Ghionda C., *Interkulturelle Bildung und Erziehung in Europa*, Leske + Budrich, Opladen 1999.
- Allemann-Ghionda C., *Educazione comparata e interculturale*, FrancoAngeli, Milano 1999.
- Allport G.W., *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- Ang S., Van Dyne L., Koh S.K., *Developing Cultural Intelligence: The Roles of International Experience and Cultural Intelligence in Global Leadership Development*, in *Advances in Global Leadership*, Vol. 4, 2006.
- Chen G.M., Starosta W.J., *The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale*, in *Human Communication*, Vol. 3, 2000.
- Auer S., *Whose Liberty is it Anyway? Europe at the Crossroads of Autocracy and Globalisation*, Berghahn Books, Oxford 2010, p. 78.
- Auernheimer G., *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Leske + Budrich, Opladen 1990.
- Augé M., *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano, 1993.
- Baldacci M., *La realtà educativa e la ricerca azione in pedagogia*, in <http://w.guidato.esso.io.php/ECPS-Rivista/articolo/visualizza/703>.
- Baldacci M., *Un'epistemologia della ricerca educativa*, in Baldacci M., Frabboni F. (a cura di), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Torino, 2013.
- Balslev A.N., *Cultural Otherness and Beyond*, Sage Publications, Delhi, 2001.
- Banks J.A., *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Wiley, Hoboken 2009.
- Banks J.A., Banks C.A.M., *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Wiley, Hoboken 2004.

- Barone et al., *A Flexible Framework for Teacher Development*, Educational Research, 1996.
- Barrett M. et al., *Developing Intercultural Competence through Education*, Council of Europe Publishing, 2014.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.
- Benedict R., *Race and Cultural Relations*, The University of Chicago Press, Chicago 1948.
- Benvenuto G., *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma, 2015.
- Benvenuto G., *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*, Carocci, Roma, 2003.
- Bertolini P., *Educazione e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.
- Biesta G., *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*, Sense, Rotterdam 2011.
- Black P., Harrison C., Marshall B., Wiliam D., *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*, King's College London, Londra, 2002.
- Borrelli M., *Interkulturelle Erziehung: Konzeptionelle Grundlagen*, in *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 32, 1986.
- Bourne R., *Transnational America*, in *The Atlantic Monthly*, vol. 118, 1916.
- Bringle R.G., Phillips M., Hudson M., *The Measure of Service Learning: Research Scales to Assess Student Experiences [online]*, American Psychological Association, 2004.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1986.
- Bruzzone D., Triani P., Dallari M., Bottero E., Farné R., Tarozzi M., *Ripartire dalla scuola*, in *Encyclopaideia*, vol. 25, n. 59, 2021.
- Bugno L., *Per una scuola più interculturale. Indagine sulle concezioni degli insegnanti tra teoria e pratica*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2022.
- Burza V., *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando Ed., Roma 1999.
- Calcaterra M.R., *Introduzione al pragmatismo americano*, Laterza, Roma-Bari, 1997. D. De Salvo, *Il pragmatismo strumentalistico di John Dewey*, in *Quaderni di Intercultura*, Anno IV, 2012, pp. 1-6.

- Callari Galli C., *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondatori, Milano, 2000.
- Callari Galli M., *Antropologia e scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Callari Galli M., *Lo spazio dell'incontro*, Meltemi, Roma 1996.
- Calvani A., *Decision Making nell'istruzione. Evidence Based Education e conoscenze sfidanti*, in "ECPS Journal", vol. 3, 2011.
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Carocci, Roma, 2001.
- Cambi F., *La "paideia" nell'epoca attuale dell'incertezza*, Studi sulla Formazione/Open Journal of Education, 26(2), 2023.
- Cameron D., *Discorso alla Conferenza sulla Sicurezza di Monaco*, 5 febbraio 2011.
- Cardano M., *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci, Roma, 2003.
- Cardarello R., *Una ricerca per l'educazione. Convergenza possibile di istanze conoscitive e operative*, in Bondioli A. (a cura di), *Fare ricerca in pedagogia*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Caronia L., *Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi*, in Nigris E., (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondatori, Milano, 1996.
- Carr W., Kemmis S., *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*, Falmer Press, London, 1986.
- Castoldi M., *Valutare e certificare le competenze*, Mondadori Education, Milano, 2010.
- Castoldi M., *Valutare a scuola: Dagli apprendimenti alle competenze*, Carocci, Roma, 2010.
- Catarci M., Fiorucci M., *L'educazione interculturale nel contesto europeo: teorie, esperienze, sfide*, Ashgate, Regno Unito, 2015.
- Centro Nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza, *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sull'infanzia e l'adolescenza*, Istituto degli Innocenti, 1997. Disponibile su: [https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Un\\_volto\\_o\\_una\\_maschera.pdf](https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Un_volto_o_una_maschera.pdf).
- Cestaro M., (2017). *Genitori "di seconda generazione, «Formazione, lavoro, persona»*, VII, 22, pp. 110-121 file:///C:/Users/Asus/Downloads/rminello,+3054-11342-1-CE.pdf
- Chen G.M., Starosta W.J., *The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale*, in *Human Communication*, Vol. 3, 2000.

- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research Methods in Education*, Routledge, New York, 2007.
- Cohen A., *La lezione dell'etnicità*, in V. Maher (a cura di), Rosenberg & Sellier, Torino, 1994.
- Cohen L., Manion L., *Research Methods in Education*, Croom Helm, Londra, 1984.
- Commissione delle Comunità Europee, *Proposta di decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio che adotta il programma d'azione comunitaria Socrates*, Bruxelles 1997, p. 29.
- Commissione Europea, *Piano di azione sull'integrazione dei cittadini dei paesi terzi*, Bruxelles, 2016. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0377>.
- Commissione Europea, *Comunicazione sulla protezione dei bambini nelle migrazioni*, Bruxelles, 2017. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0211>.
- Comoglio M., *Valutare per apprendere*, La Scuola, Milano, 2004.
- Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione sulla promozione di valori comuni e una dimensione europea dell'insegnamento*, 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0607(01))
- Consiglio d'Europa, *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, Strasburgo, 2016.
- Consiglio d'Europa, *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale*, Strasburgo 2010.
- Consiglio d'Europa Centro Nord-Sud, *Linee guida per l'educazione interculturale: un manuale per educatori per conoscere e implementare l'educazione interculturale*, Strasburgo 2012.
- Consiglio d'Europa, *Libro Bianco sul dialogo interculturale: Vivere insieme in pari dignità*, Strasburgo 2008.
- Consiglio d'Europa, *Declaration by the European ministers of education on intercultural education in the new European context*, Strasburgo 2003.
- Contini M., *Etica della professionalità educante, tra "passioni tristi", empowerment e resistenza*, Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria, 22(1), 2010.
- Cook T.D., Campbell D.T., *Quasi-Experimentation: Design & Analysis Issues for Field Settings*, Houghton Mifflin, Boston, 1979.
- Cook L.A., *The Field of Intergroup Education: A Survey of Research and Opinion*, Harper & Brothers, New York 1948.

- Coonan C.M., *La ricerca-azione*, in Luise C. (a cura di), *Italiano Lingua Seconda. Fondamenti e metodi*, vol. 3, Guerra, Perugia, 2003.
- Coonan C.M., *La classe di lingua: processi acquisizionali e ambienti di apprendimento*, Utet, Torino, 2003.
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologie e tecniche. I. I paradigmi di riferimento*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Corradini L., *Educare a una nuova cittadinanza*, in L. Corradini, G. Refrigeri (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Corradini L., *Educazione interculturale e progetti ministeriali*, in AA. VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, La Scuola, Brescia, 1992.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L., *Mixed Methods Research: Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Sage, Thousand Oaks, 2011.
- Cunningham B., *Action Research: Toward a Procedural Model*, Harper & Row, New York, 1976.
- Dalle Fratte G., *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*, Armando, Roma, 2004.
- Damiani V., *Cittadinanza e Identità. Educazione alla cittadinanza globale e identità multiple in studenti di terza media*, Anicia, Roma, 2016.
- Damiano E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- Damiano E., *Educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- De Mennato P., *Fonti di una pedagogia della complessità*, Liguori Editore, Napoli, 1999.
- Deardorff D.K., *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks, 2009.
- Deci E.L., Ryan R.M., *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 2000.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997.
- Demetrio D., *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- Demetrio D., *Educare al confronto interetnico*, in *Animazione Sociale*, dicembre 1994.

- Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, nuovi linguaggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Desinan C., *L'educazione interculturale in classe*, in "Studium Educationis", Lineamenti di pedagogia interculturale, n.4, CEDAM, Padova, 1999.
- Desinan C., *Educazione interculturale: fondamenti, metodi e strumenti*, Guerini Studio, Milano, 1997.
- Desinan C., *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano, 1996.
- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, Editori Riuniti, Roma, 2000.
- Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1986.
- Dewey J., *Experience and Education*, Collier Books, New York, 1938.
- Dewey J., *How We Think*, D.C. Heath & Co, Boston, 1933.
- Dewey J., *Il pubblico e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 1927.
- Dewey J., *The Public and Its Problems*, Henry Holt and Company, New York, 1927.
- Dewey J., *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York, 1916.
- Dewey J., *La scuola e la società*, La Nuova Italia, Firenze, 1900.
- Di Giacinto A., *Comprendere l'altro*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Diogene di Sinope, citato in Laerzio, D., *Vite e dottrine dei più celebri filosofi*, Libro VI, Capitolo 63, Adelphi, Milano, 1985.
- Domenici G., *Ragioni e strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli, 2009.
- DuBois W.E.B., *The World and Africa*, Viking Press, New York 1942.
- Durlak J.A., DuPre E.P., *Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation*, American Journal of Community Psychology, 41 (3-4), 2008.
- Dusi P., *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'interculturalità*, Milano, Vita e Pensiero, 2000.
- EACEA, *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, Bruxelles 2016.
- Earley P.C., Ang S., *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*, Stanford University Press, Stanford, 2003.
- Ebbutt D., *Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles*, in Educational Action Research, 1985.

Ehrlich T., *Forward*, in B. Jacoby et al., *Service Learning in Higher Education: Concepts and Practices*, Jossey-Bass, San Francisco, 1996.

Ermenc Skubic K., *Dimensioni interculturali dell'educazione*, ResearchGate, 2016..  
Disponibile all'indirizzo:  
[https://www.researchgate.net/publication/306167185\\_Educating\\_teachers\\_to\\_teach\\_in\\_culturally\\_and\\_linguistically\\_heterogeneous\\_classrooms](https://www.researchgate.net/publication/306167185_Educating_teachers_to_teach_in_culturally_and_linguistically_heterogeneous_classrooms)

Eyler J., D.E. Giles, *Where's the Learning in Service-Learning?*, Jossey-Bass, San Francisco, 1999.

Faas B., Hajisoteriou P., Angelides P., *Intercultural Education in Europe: Policies, Practices and Trend*, in *British Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 2, 2014.

Fabietti U., *L'identità etnica*, Carocci, Roma, 1998.

Fadda R., *I sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando Ed., Roma 2002.

Ferreri S., *Lavorare con le lingue e sulle lingue come via per garantire i diritti di cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano, 2015, in Giacalone Ramat A., Cosenza G. (a cura di), *Educazione linguistica democratica*, FrancoAngeli, Milano, 2015.

Fiorin I., *Service-Learning e valutazione formativa*, EIS LUMSA, Roma, 2018.

Fiorin I., *Itinerari di valutazione nel Service-Learning*, EIS LUMSA, Roma, 2018.

Fiorin I., *La sfida dell'insegnamento. Fondamenti di didattica generale*, Mondadori Università, Milano, 2017.

Fiorin I. (a cura di), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service-Learning*, Mondadori Università, Milano, 2016.

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

Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di), *La pedagogia interculturale in contesti globalizzati*, FrancoAngeli, Milano 2017.

Fiorucci M., *La qualità pedagogica della formazione*, in G. Alessandrini (a cura di), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2005.

Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari, 1992.

Freire P., *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*, E.G.A., Torino, 2014.

Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Arnaldo Mondadori Editore S.p.A., Milano, 1973.

- Fritz W., Möllenberg A., Chen G.M., *Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts*, Intercultural Communication Studies, 14(1), 2005.
- Furco A., *La reflexión sobre la práctica, un componente vital de las experiencias de aprendizaje-servicio*, in Actas del XII Seminario Internacional de Aprendizaje-Servicio Solidario, 2009, pp. 27 ss., disponibile su [www.clayss.org](http://www.clayss.org).
- Furco A., *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*, in Introduction to Service-Learning Toolkit, Campus Compact, Providence, 2000.
- Furco A., *Service Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*, Corporation for National Service, Washington, DC, 1996.
- Furco A., *Service-learning: un approccio equilibrato all'educazione esperienziale*, in B. Jacoby (a cura di), *Service-learning nell'istruzione superiore: concetti e pratiche*, Jossey-Bass, 1996.
- Gangemi G., *La costruzione del questionario nella ricerca sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- Giles D.E., Eyler J., *The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning*, in Michigan Journal of Community Service Learning, 1(1), 1994.
- Gola G., *La valutazione educativa*, La Scuola, Brescia, 2017.
- Granata A., *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2018.
- Granese A., *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando Editore, Roma 2008.
- Gruppo interdirezionale di lavori per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica* (documento di sintesi) in "I Maestri d'Italia", 18 marzo 1994.
- Gudykunst W.B., *Cross-Cultural and Intercultural Communication*, SAGE Publications, Thousand Oaks, 2003.
- Gundara J.S., *Interculturalism, Education and Inclusion*, Paul Chapman Publishing, Londra 2000.
- Hammer M.R., *The Intercultural Development Inventory: An Approach to Assessing and Building Intercultural Competence*, in Contemporary Leadership and Intercultural Competence, SAGE Publications Thousand Oaks, 2009.
- Hammersley M., *Il mito dell'evidence-based. Per un uso critico della ricerca sociale applicata*, Cortina, Milano, 2016.

- Hammersley M., *Ricerca-azione: una contraddizione in termini?*, in «Oxford Review of Education», vol. XXX, n. 2, 2004.
- Heidegger M., *Segnavia*, Adelphi, Milano 1992.
- Heidegger M., *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano, 1976.
- Henry M., Kemmis S., *Educational Action Research: A Handbook for Practitioners*, Falmer Press, Londra, 1985.
- Hensen K.T., *Teachers as Researchers*, Educational Leadership, 1996.
- Holter D., Frabutt J., *Action Research for Teacher Development*, Teachers College Press, 2012; D. Perrett, *Professional Development through Action Research*, Teaching and Learning, 2003.
- Hyslop-Margison E.J., Sears A., *Neo-liberalism, globalization, and human capital learning: Reclaiming education for democratic citizenship*, Springer, Dordrecht 2006.
- IEA PIRLS, *Progress in International Reading Literacy Study 2016*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston 2016. ICCS, *International Civic and Citizenship Education Study 2016*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam 2016.
- Eurydice, *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*, Commissione Europea, Bruxelles 2019.
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012.
- Indire, *Dentro e fuori la scuola: esperienze di innovazione educativa*, Firenze, 2022.
- Iori V., Rampazi M., *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Unicopli, Milano 2008.
- Johnson A.P., *A Short Guide to Action Research*, Pearson Education, New York, 2012.
- Jonas H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, trad. it., Einaudi, Torino, 1993.
- Kant I., *Fondazione della metafisica dei costumi*, Einaudi, Torino, 1993.
- Keating A., *Education for Citizenship in Europe: European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*, Palgrave Macmillan, London 2014.
- Kemmis S., McTaggart R., *Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere*, Sage, London, 2000.
- Kemmis S., McTaggart R., *The Action Research Planner*, Deakin University Press, Victoria, 1988.

- Kemmis S., *Action Research and the Politics of Reflection*, in Educational Evaluation and Policy Analysis, 1981.
- Kolb D., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, New Jersey, 1984.
- Korkhuis S., *Interkulturelle Erziehung in den Niederlanden*, in Interkulturelle Pädagogik, Hornberg, (a cura di) Beltz W., Weinheim 1985.
- Laeng M., *Pedagogia sperimentale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Lear D.W., Sanchez A., *Sustained Engagement with a Single Community Partner*, in Hispania, vol. 96, n. 2, 2013.
- Leclercq J.M., cit. Gobbo G., *Pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Levinas E., *Totalità e Infinito*, Jaca Book, Milano, 1980.
- Lewin K., *Action research and minority problems*, in Lewin G.W. (a cura di), *Resolving Social Conflict*, Harper & Row, New York, 1948.
- Lipman M., *Philosophy for Children*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair 1971.
- Lotti L., *Progettare il Service Learning nella scuola italiana*, Franco Angeli, Milano, 2020.
- Lumbelli L., *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, in Becchi E. e Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 1984.
- Lumbelli L., *L'insegnante tra teoria e pratica*, in Rivista di Pedagogia, 1984.
- Lynch J., *Multicultural Education: Principles and Practice*, Routledge, London 1986.
- Macchietti S.S., *Per progettare l'educazione interculturale*, in Perucca A. (a cura di), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*.
- Macchietti S.S., Ianni G. (a cura di), *Educazione interculturale. Questioni e proposte*, Irsae Toscana, Firenze, 1996.
- Margiotta U., *Pedagogia delle competenze*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Margiotta U., *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Carocci, Roma, 2015.
- Martini M., *Lavorare per competenze. Progettazione, valutazione, certificazione*, UTET, Novara, 2017.
- Massa R., *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano 1994.

- McNiff J., *Teaching as Learning: An Action Research Approach*, Routledge, London, 1993.
- Merkel A., *Discorso alla conferenza della CDU*, 17 ottobre 2010.
- Miel A., *Changing the Curriculum: A Social Process*, Appleton-Century-Crofts, New York 1950.
- Milan G., *Alla scoperta di Paulo Freire nella pedagogia attuale*, 2019. <https://notedipastoralegiovanile.it/pastorale-giovanile/percorsi-istituzionali/famiglia-ed-educazione/alla-scoperta-di-paulo-freire-nella-pedagogia-attuale>
- Milan G., *Il valore del Service Learning come metodologia pedagogica in una prospettiva di comunità*, in Id., *Didattica della solidarietà*, FrancoAngeli, Milano, 2019.
- Milan G., *Comprendere e costruire l'intercultura*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2007.
- Milan G., *Alla scoperta di Paulo Freire nella pedagogia attuale*, CLEUP, Padova, 2006.
- Mills G.E., *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*, Pearson Education, New York, 2011.
- Miron D., Moely B.E., *Community Agency Voice and Benefit in Service Learning*, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 12, n. 2, 2006.
- MIUR, *Decreto Ministeriale n. 110/2016 sulle competenze digitali*, Roma, 2016.
- MIUR, *Indicazioni Nazionali*, 2012.
- [chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf)
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.
- Morin E., *I sette saperi necessari dell'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.
- Morin E., *Riforma del pensiero e riforma dell'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Morin E., *Il pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano, 1994.
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano, 1994.
- Morin E., Kern A.B., *La terra-patria*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1993.
- Mortari L., *Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*, Vita e Pensiero, Milano 2019.
- Mortari L., *La pratica della ricerca educativa*, Carocci, Roma, 2017.

- Mortari S., *Ricerca e formazione. Prospettive di pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2017.
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2013.
- Mortari L. (a cura di), *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*, Mondadori, Milano, 2013.
- Mortari L., *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, in Studi sulla formazione/Open Journal of Education, Anno XII, I/II, 2009.
- Mounier E., *Il personalismo*, AVE, Roma, 1984.
- Nanni C., *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*, LAS, Roma, 2002.
- Nanni C., *Pedagogia interculturale: su che basi e in che senso?*, in AA. VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, La Scuola, Brescia 1992
- Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, New York 2015.
- Nestvogel R., *Erziehung und Entwicklung im kulturellen Kontext*, Beltz, Weinheim 1987.
- Nieke W., *Interkulturelle Erziehung und Bildung*, Leske + Budrich, Opladen, 1986.
- Nieto S., *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives*, Routledge, New York 2009.
- Nigris E., *La ricerca-azione nella scuola: percorsi, strumenti, esperienze*, Carocci, Roma, 1998.
- Nilsson S., Bunar N., *Educational responses to newly arrived students in Sweden*, International Journal of Inclusive Education, vol. 20, 2016.
- Nussbaum M.C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna 2011.
- Nussbaum M.C., *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010. Council of Europe, *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, Council of Europe Publishing, Strasburgo 2016. OECD, *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OECD Publishing, Parigi 2018.
- OCSE, *PISA 2015 Results*, Parigi, 2016.
- Oddone F., Maragliano A., *Il focus group: un duplice strumento per la ricerca educativa e la formazione docenti*, in TD Tecnologie Didattiche, 24(3), 2016.
- OECD, PISA 2015 Results, 2016. Eurostat, *Migration and migrant population statistics*, 2018.

- Eurydice, *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe*, 2019.
- Ogbu J.U., *Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze*, in *Etnografia dei contesti educativi*, Etnosistemi, Anno VI, n.6 – Gennaio, 1999.
- Ogbu J.U., *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*, Academic Press, New York, 1996.
- OHCHR. *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, United Nations, New York 1966.
- Orientamenti interculturali, Marzo 2022.
- [chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf)
- Orlandini G., Colazzo S., Lotti M., *Il Service Learning e le nuove sfide dell'educazione*, Le Monnier, Firenze, 2020.
- Osterman K., Kottkamp R., *Reflective Practice for Educators: Improving Schooling through Professional Development*, Corwin Press, New York, 1993
- Ouellet P., *L'educazione interculturale*, Armando Editore, Roma 2007.
- Pastore S., Salamida M., *Formative assessment e pratica didattica*, Franco Angeli, Milano, 2013.
- Pati L., *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, Milano, ISU, 2006.
- Perla L., *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia, 2014.
- Perotti A., *Educazione interculturale in Europa: Esperienze, politiche, prospettive*, Armando, Roma 1994.
- Perotti A., *La via obbligata dell'interculturalità*, Emi, Bologna, 1994.
- Perotti F., *Educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 2003.
- Pescarmona I., *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6: prospettive in dialogo*, Aracne, Roma, 2021.
- Peterson B., *Cultural Intelligence: A Guide to Working with People from Other Cultures*, Intercultural Press, Yarmouth, 2004.
- Picci P., *Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti*, in *Studi sulla formazione*, 2, 2012.
- Pinto Minerva F., *Educazione interculturale: modelli e percorsi*, Armando Editore, Roma, 2002.

- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Roma, Laterza, 2002.
- Porcher L., Perotti A., Van der Gag L., Mangot T., Jakobsson B., *Final report of the project group, CDCC's Project 7: The education and cultural development of migrants*, Consiglio d'Europa, Strasburgo 1986.
- Porcher L., *L'interculturalisme. Pour une formation des enseignants en Europe*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasburgo, 1979.
- Portera A., *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna 2022.
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza Editori, Bari, 2020.
- Portera A., *Modello interattivo di Competenze interculturali*, in Portera A. e Milani M. (a cura di), *Competenze interculturali e successo formativo*, ETS, Pisa, 2019.
- Portera A., Grant C.A., *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, Londra, 2011.
- Portera A., *Pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2013.
- Portera A., *Competenze interculturali e bisogni formativi degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Portera A., *Educazione interculturale: Competenze per una società inclusiva*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento, 2007.
- Putnam R.D., *Civic Disengagement in Contemporary America, Government and Opposition*, 36(2), 2001.
- Radke, F.O., *Interkulturelle Kompetenz und Lehrerbildung: Konzepte und Perspektiven*, Beltz Verlag, Weinheim 1996.
- Rapaport R.N., citato in Nigris E., *La ricerca-azione nella scuola: percorsi, strumenti, esperienze*, Carocci, Roma, 1998.
- Raulin A., *L'ethnique est quotidien. Diasporas, marchés et cultures urbaines*, L'Hartmann, Paris 2000.
- Regni R., *Viaggio verso l'altro: Comunicazione, relazione, educazione*, Armando, Roma 2003.
- Reich R., *Multikulturelle Erziehung in Großbritannien*, Waxmann Verlag, Münster 1997.
- Rey-von Allmen M., *Report of the Symposium on the Integration of Migrant's Children into Pre-School Education*, Consiglio d'Europa, Strasburgo 1976.
- Ricoeur P., *Soi-même comme un autre*, Seuil, Parigi, 1996.

- Rizzi F., *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia, 1992.
- Rorty R., *Scritti filosofici*, Laterza, Roma-Bari, 1994.
- Rosa H., *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Einaudi, Torino, 2015.
- Rossi B., *L'interculturalità, una scommessa pedagogica*, in AA. VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*.
- Rossi P.G., *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Rossi P., (a cura di), *Il concetto di cultura. I fondamenti teorici della scienza antropologica*, Einaudi, Torino, 1970.
- Saltmarsh J., *Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning*, in Michigan Journal of Community Service Learning, 3(1), 1996.
- Santarone D., *Didattica e intercultura*, Armando, Roma, 2012.
- Santelli Beccegato L., *Interculturalità. Cosa se no?*, in ID. (a cura di), *Interculturalità e futuro. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative*, Bari, Levante, 2003.
- Santelli Beccegato L., *Pedagogia interculturale, considerazioni epistemologiche*, in Perucca A. (a cura di), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2001.
- Santerini M., *Educazione interculturale e globalizzazione*, La Scuola, Brescia 2003.
- Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma, 2001.
- Santerini M., *Cittadini del mondo*, La Scuola, Brescia, 1994.
- Sarkozy N., *Intervista alla TV francese*, 10 febbraio 2011.
- Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.
- Schleicher A., *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*, OCSE, Parigi, 2016.
- Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1999.

- Schön D.A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York, 1983.
- Schulz W., Fraillon J., Ainley J., Losito B., Kerr D., *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2009*, IEA, Amsterdam 2010.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.
- Scurati C., *Realtà umana e cultura formativa*, La Scuola, Brescia, 1999.
- Scurati C., *Per una pedagogia dell'interculturalità: elementi e prospettive*, in ASPEI, *Verso un'educazione interculturale*, Bulzoni Editore, Roma, 1993.
- Secco L., *L'educazione della volontà in prospettiva interculturale*, in Portera A. (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.
- Secco L., *L'intercultura come problema pedagogico*, «Pedagogia e Vita», 1992, 6.
- Secco L., *L'interculturalità e il problema pedagogico oggi*, in Macchietti S. S., (a cura di), *Verso una educazione interculturale*, Irsae Toscana, Firenze, 1992.
- Selmo L., *Service-Learning e l'eredità pedagogica di Paulo Freire*, in Colazzo S. (a cura di), *Service-Learning: Teoria, pratica e valori per una formazione inclusiva*, FrancoAngeli, Milano, 2018.
- Sergiovanni T.R., *Building Community in Schools*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.
- Serres M., *Il contratto naturale*, Feltrinelli, Milano 1991.
- Shadish W.R., Cook T.D., Campbell D.T., *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*, Houghton Mifflin, Boston, 2002.
- Sleeter C.E., Grant C.A., *An Analysis of Multicultural Education in the United States*, *Harvard Educational Review*, 1987.
- Spinelli A., Rossi E., *Il Manifesto di Ventotene*, Il Mulino, Bologna 2006.
- Stenhouse L., *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, London, 1975.
- Suarez-Orozco M.M., Qin-Hilliard D.B., *Globalization: Culture and Education in the New Millennium*, University of California Press, Berkeley 2004.
- Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, Armando Editore, Roma, 1999.
- Tabet P., *La pelle giusta*, Einaudi, Torino, 1997.

- Tapia M.N., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova Editrice, Roma, 2006.
- Tarozzi M., *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, Milano, La Nuova Italia, 2005.
- Tashakkori A., Creswell J.W., *Editorial: The New Era of Mixed Methods*, in *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 2007.
- Tauvel E., *L'interculturel: un problème ou une chance?*, Éditions Sociales Françaises, Paris 1974.
- Thomas D.C., Peterson M.F., *Cross-Cultural Management: Essential Concepts*, SAGE Publications, Thousand Oaks, 2008.
- Todeschini F., *Politiche migratorie e modelli di cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- Todorov T., *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*, Garzanti, Milano, 2009.
- Tomlinson H., *Developing Professionals: Teachers as Researchers*, Educational Researcher, 1995.
- Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari, 2004.
- Turner B.S., *Citizenship and Social Theory*, Sage, London 1993.
- Ubbiali M., *Promuovere l'impegno civico-sociale educando all'amicizia. Una ricerca educativa nella scuola*, in M. Milana, P. Perillo, M. Muscarà, F. Agrusti (a cura di), *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali*, FrancoAngeli, Milano 2023.
- UNESCO, *Global Education Monitoring Report*, UNESCO, Parigi 2016.
- UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education*, Parigi 2006.
- UNESCO, *Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale*, Parigi 2001.
- UNESCO, *Rapporto finale della Conferenza Internazionale sull'Educazione*, UNESCO Publishing, Ginevra 1992.
- UNESCO, 1948. <https://www.ohchr.org/en/universal-declaration-of-human-rights>
- Varisco B.M., *Valutare per apprendere: L'approccio formativo nella pratica didattica*, Carocci, Roma, 2004.
- Vedovelli M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma, 2017.
- Visalberghi A., *Educare alla complessità del reale*, in *Scuola e città*, vol. 38, 1987.
- Wallnofer G., *Pedagogia interculturale*, Bruno Mondadori, Milano, 2000.
- Wieworka M., *Il razzismo*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2000.

Xodo C., *Educazione interculturale e riforma scolastica*, La Scuola Editrice, Brescia, 2008.

Zammuner V.A., *I focus group*, Il Mulino, Bologna, 2003.

Zangwill I., *The Melting Pot*, Government Printing Office, Washington 1908.

## SITOGRAFIA

<https://scuoladigitale.istruzione.it/>

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/s>

chrome-  
extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf

<https://unric.org/it/agenda-2030/>

<http://w.guidato.esso.io.php/ECPS-Rivista/articolo/visualizza/703>

[https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Un\\_volto\\_o\\_una\\_maschera.pdf](https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Un_volto_o_una_maschera.pdf)

file:///C:/Users/Asus/Downloads/rminello,+3054-11342-1-CE.pdf

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0377>

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0211>

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0607(01))

[https://www.researchgate.net/publication/306167185\\_Educating\\_teachers\\_to\\_teach\\_in\\_culturally\\_and\\_linguistically\\_heterogeneous\\_classrooms](https://www.researchgate.net/publication/306167185_Educating_teachers_to_teach_in_culturally_and_linguistically_heterogeneous_classrooms)

[www.clayss.org](http://www.clayss.org)

chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf

<https://www.ohchr.org/en/universal-declaration-of-human-rights>

## ALLEGATI

### Allegato 1 "Sviluppo dell'intelligenza culturale" di S. Ang, L. Van Dyne, S.K. Koh, (2008)

366

S. Ang et al.

#### APPENDIX I

##### The Cultural Intelligence Scale (CQS)

Read each statement and select the response that best describes your capabilities. Select the answer that BEST describes you AS YOU REALLY ARE (1 = strongly disagree; 7 = strongly agree)

<i>CQ factor</i>	<i>Questionnaire items</i>
Metacognitive CQ	
MC1	I am conscious of the cultural knowledge I use when interacting with people with different cultural backgrounds.
MC2	I adjust my cultural knowledge as I interact with people from a culture that is unfamiliar to me.
MC3	I am conscious of the cultural knowledge I apply to cross-cultural interactions.
MC4	I check the accuracy of my cultural knowledge as I interact with people from different cultures.
Cognitive CQ	
COG1	I know the legal and economic systems of other cultures.
COG2	I know the rules (e.g., vocabulary, grammar) of other languages.
COG3	I know the cultural values and religious beliefs of other cultures.
COG4	I know the marriage systems of other cultures.
COG5	I know the arts and crafts of other cultures.
COG6	I know the rules for expressing nonverbal behaviors in other cultures.
Motivational CQ	
MOT1	I enjoy interacting with people from different cultures.
MOT2	I am confident that I can socialize with locals in a culture that is unfamiliar to me.
MOT3	I am sure I can deal with the stresses of adjusting to a culture that is new to me.
MOT4	I enjoy living in cultures that are unfamiliar to me.
MOT5	I am confident that I can get accustomed to the shopping conditions in a different culture.
Behavioral CQ	
BEH1	I change my verbal behavior (e.g., accent, tone) when a cross-cultural interaction requires it.
BEH2	I use pause and silence differently to suit different cross-cultural situations.
BEH3	I vary the rate of my speaking when a cross-cultural situation requires it.
BEH4	I change my nonverbal behavior when a cross-cultural situation requires it.
BEH5	I alter my facial expressions when a cross-cultural interaction requires it.

© Cultural Intelligence Center 2005. Used by permission of the Cultural Intelligence Center.

*Note:* Use of this scale granted to academic researchers for research purposes only. For information on using the scale for purposes other than academic research (e.g., consultants and non-academic organizations), please send an email to [cquerry@culturalq.com](mailto:cquerry@culturalq.com). The Chinese version of the scales is available on the MOR website.

Allegato 1  
APPENDICE I

La Scala di Intelligenza Culturale (CQS)

Leggete ogni affermazione e selezionate la risposta che meglio descrive le vostre capacità. Selezionate la risposta che meglio vi descrive per come siete realmente (1 = fortemente in disaccordo; 7 = fortemente d'accordo).

Fattore CQ      Voci del questionario

---

---

CQ metacognitivo

MC1 Sono consapevole delle conoscenze culturali che utilizzo quando interagisco con persone con background culturali diversi.

MC2I adeguare le mie conoscenze culturali quando interagisco con persone di una cultura che non mi è familiare.

MC3 Sono consapevole delle conoscenze culturali che applico alle interazioni interculturali.

MC4I verificare l'accuratezza delle mie conoscenze culturali quando interagisco con persone di culture diverse.

CQ cognitivo

COG1 Conosco i sistemi giuridici ed economici di altre culture. COG2 Conoscono le regole (ad esempio, il vocabolario, la grammatica) di altre lingue. COG3 Conosco i valori culturali e le credenze religiose di altre culture. COG4 Conosco i sistemi matrimoniali di altre culture. COG5 Conosco le arti e i mestieri di altre culture.

COG6I conoscere le regole per esprimere comportamenti non verbali in altre culture. CQ motivazionale

MOT1 Mi piace interagire con persone di culture diverse.

MOT2 Sono sicuro di poter socializzare con la gente del posto in una cultura che non mi è familiare. MOT3 Sono sicuro di poter affrontare lo stress dell'adattamento a una cultura per me nuova. MOT4 Mi piace vivere in culture che non mi sono familiari.

MOT5 Sono sicuro di potermi abituare alle condizioni di acquisto in una cultura diversa.

CQ comportamentale

BEH1 Modifico il mio comportamento verbale (ad esempio, accento, tono) quando un'interazione interculturale lo richiede.

BEH2 Utilizzo pause e silenzi in modo diverso per adattarmi alle diverse situazioni interculturali. BEH3 Variare il ritmo del mio parlare quando una situazione interculturale lo richiede. BEH4 Modifico il mio comportamento non verbale quando una situazione interculturale lo richiede. BEH5 Modifico le mie espressioni facciali quando un'interazione interculturale lo richiede.

---

---

© Cultural Intelligence Center 2005. Utilizzato su autorizzazione del Cultural Intelligence Center.

*Nota:* l'uso di questa scala è concesso ai ricercatori accademici solo a scopo di ricerca. Per informazioni sull'utilizzo della scala per scopi diversi dalla ricerca accademica (ad esempio, consulenti e organizzazioni non accademiche), inviare un'e-mail a [cquery@culturalq.com](mailto:cquery@culturalq.com). La versione cinese della scala è disponibile sul sito web *del MOR*.

RIFERIMENTI

Ackerman, P. L. 1996. Una teoria dello sviluppo intellettuale degli adulti: Processo, personalità, interessi e conoscenze. *Intelligenza*, 22: 227-257.

Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, S. K. 2006. Correlati di personalità del modello a quattro fattori dell'intelligenza culturale. *Group and Organization Management*, 31: 100-123.

## Allegato 2 "Scala di sensibilità alla comunicazione interculturale " di Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000)

### Appendix C. The Complete Version of the Intercultural Effectiveness Scale

Direction: Below is a series of statements concerning intercultural communication. There are no right or wrong answers. Please work quickly and record your first impression by indicating the degree to which you agree or disagree with the statement. Thank you for your cooperation.

5 = strongly agree	Please put the number corresponding to your answer in the blank before the statement
4 = agree	
3 = uncertain	
2 = disagree	
1 = strongly disagree	

- \_\_\_ 1. I find it is easy to talk with people from different cultures.
- \_\_\_ 2. I am afraid to express myself when interacting with people from different cultures.
- \_\_\_ 3. I find it is easy to get along with people from different cultures.
- \_\_\_ 4. I am not always the person I appear to be when interacting with people from different cultures.
- \_\_\_ 5. I am able to express my ideas clearly when interacting with people from different cultures.
- \_\_\_ 6. I have problems with grammar when interacting with people from different cultures.
- \_\_\_ 7. I am able to answer questions effectively when interacting with people from different cultures.
- \_\_\_ 8. I find it is difficult to feel my culturally different counterparts are similar to me.
- \_\_\_ 9. I use appropriate eye contact when interacting with people from different cultures.
- \_\_\_ 10. I have problems distinguishing between informative and persuasive messages when interacting with people from different cultures.
- \_\_\_ 11. I always know how to initiate a conversation when interacting with people from different cultures.
- \_\_\_ 12. I often miss parts of what is going on when interacting with people from different cultures.
- \_\_\_ 13. I feel relaxed when interacting with people from different cultures.
- \_\_\_ 14. I often act like a very different person when interacting with people from different cultures.
- \_\_\_ 15. I always show respect for my culturally different counterparts during our interaction.
- \_\_\_ 16. I always feel a sense of distance with my culturally different counterparts during our interaction.
- \_\_\_ 17. I find I have a lot in common with my culturally different counterparts during our interaction.
- \_\_\_ 18. I find the best way to act is to be myself when interacting with people from different cultures.
- \_\_\_ 19. I find it is easy to identify with my culturally different counterparts during our interaction.
- \_\_\_ 20. I always show respect for the opinions of my culturally different counterparts during our interaction.

*Note.* Items 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, and 18 are reverse-coded before summing the 20 items. Behavioral Flexibility items are 2, 4, 14, and 18; Interaction Relaxation items are 1, 3, 11, 13, and 19; Interactant Respect items are 9, 15, and 20; Message Skills items are 6, 10, and 12; Identity Maintenance items are 8, 16, and 19; Interaction Management items are 5 and 7.

## ALLEGATO 2

### "Lo sviluppo e la validazione della scala di sensibilità della comunicazione interculturale" di Chen, GM, & Starosta, WJ

Scala di sensibilità alla comunicazione interculturale

Appendice C. La versione completa della Scala di efficacia interculturale

Indicazioni: Di seguito è riportata una serie di affermazioni sulla comunicazione interculturale. Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Rispondete rapidamente e registrate la vostra prima impressione indicando il grado di accordo o disaccordo con l'affermazione. Grazie per la collaborazione.

- 5 = fortemente d'accordo
- 4 = d'accordo
- 3 = incerto
- 2 = non sono d'accordo
- 1 = fortemente in disaccordo

1. Trovo che sia facile parlare con persone di culture diverse.
2. Ho paura di esprimermi quando interagisco con persone di culture diverse.
3. Trovo che sia facile andare d'accordo con persone di culture diverse.
4. Non sono sempre la persona che sembro quando interagisco con persone di culture diverse.
5. Sono in grado di esprimere chiaramente le mie idee quando interagisco con persone di culture diverse.
6. Ho problemi con la grammatica quando interagisco con persone di culture diverse.
7. Sono in grado di rispondere efficacemente alle domande quando interagisco con persone di culture diverse.
8. Trovo difficile sentire le mie controparti culturalmente diverse simili a me.
9. Uso un contatto visivo appropriato quando interagisco con persone di culture diverse.
10. Ho problemi a distinguere tra messaggi informativi e persuasivi quando interagisco con persone di culture diverse.
11. So sempre come iniziare una conversazione quando interagisco con persone di culture diverse.
12. Spesso mi sfuggono parti di ciò che accade quando interagisco con persone di culture diverse.
13. Mi sento rilassato quando interagisco con persone di culture diverse.
14. Spesso mi comporto come una persona molto diversa quando interagisco con persone di culture diverse.
15. Mostro sempre rispetto per le mie controparti culturalmente diverse durante la nostra interazione.
16. Durante la nostra interazione provo sempre un senso di distanza con i miei interlocutori culturalmente diversi.
17. Mi accorgo di avere molto in comune con i miei interlocutori culturalmente diversi durante la nostra interazione.
18. Trovo che il modo migliore di agire sia quello di essere me stesso quando interagisco con persone di culture diverse.
19. Trovo che sia facile identificarsi con le mie controparti culturalmente diverse durante la nostra interazione.
20. Durante la nostra interazione mostro sempre rispetto per le opinioni dei miei interlocutori culturalmente diversi.

*Nota.* Gli item 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 e 18 sono codificati in modo inverso prima di sommare i 20 item. Gli item di Flessibilità comportamentale sono 2, 4, 14 e 18; gli item di Rilassamento dell'interazione sono 1, 3, 11, 13 e 19; gli item di Rispetto dell'interlocutore sono 9, 15 e 20; gli item di Abilità di messaggistica sono 6, 10 e 12; gli item di **Mantenimento dell'identità sono 8, 16 e 19; gli item di Gestione dell'interazione sono 5 e 7.**