



81
II TRIMESTRE
2016

**COOPERATIVE
LEARNING E
FORMAZIONE
INTERCULTURALE**

Strumenti per la
consapevolezza
degli insegnanti

Un metodo
per il dialogo
interculturale
a scuola

Percorsi per
un confronto
con l'alterità

Riflessioni:
un lessico
della tolleranza



Fondazione
Intercultura
onlus

La Fondazione Intercultura Onlus

La Fondazione Intercultura Onlus nasce il 12 maggio 2007 da una costola dell'Associazione che porta lo stesso nome e che da 55 anni accumula un patrimonio unico di esperienze educative internazionali, che la Fondazione intende utilizzare su più vasta scala, favorendo una cultura del dialogo e dello scambio interculturale tra i giovani e sviluppando ricerche, programmi e strutture che aiutino le nuove generazioni **ad aprirsi al mondo ed a vivere da cittadini consapevoli e preparati in una società multiculturale**. Vi hanno aderito i Ministeri degli Affari Esteri e dell'Istruzione, Università e Ricerca. La Fondazione è presieduta dall'Ambasciatore Roberto Toscano; segretario generale è Roberto Ruffino; del consiglio e del comitato scientifico fanno parte eminenti rappresentanti del mondo della cultura, dell'economia e dell'università. Nei primi anni di attività ha promosso convegni internazionali sulla Identità italiana tra Europa e società multiculturale, sull'Educazione alla cittadinanza mondiale, sui Rapporti tra apprendimento digitale a distanza ed in presenza; organizza incontri tra interculturalisti di vari Paesi, sostiene ricerche sull'apprendimento interculturale; ha condotto un progetto pilota di scambi intra-europei con l'Unione Europea. Raccoglie donazioni per borse di studio di enti locali, fondazioni ed aziende a beneficio dei programmi di Intercultura. Gestisce il sito www.scuoleinternazionali.org

www.fondazioneintercultura.org



Intercultura
Incontri che cambiano il mondo. Dal 1955

L'Associazione Intercultura Onlus

L'Associazione Intercultura Onlus (fondata nel 1955) è un ente morale riconosciuto con DPR n. 578/85, posto sotto la tutela del Ministero degli Affari Esteri. Dal 1 gennaio 1998 ha status di Organizzazione non lucrativa di utilità sociale, iscritta al registro delle associazioni di volontariato del Lazio: è infatti gestita e amministrata da migliaia di volontari, che hanno scelto di operare nel settore educativo e scolastico, per sensibilizzarlo alla dimensione internazionale. È presente in 152 città italiane ed in 65 Paesi di tutti i continenti, attraverso la sua affiliazione all'AFS ed all'EFIL. Ha statuto consultivo all'UNESCO e al Consiglio d'Europa e collabora ad alcuni progetti dell'Unione Europea. Ha rapporti con i nostri Ministeri degli Esteri e dell'Istruzione, Università e Ricerca. A Intercultura sono stati assegnati il Premio della Cultura della Presidenza del Consiglio e il Premio della Solidarietà della Fondazione Italiana per il Volontariato per oltre 40 anni di attività in favore della pace e della conoscenza fra i popoli.

L'Associazione promuove, organizza e finanzia scambi ed esperienze interculturali, inviando ogni anno circa 2000 ragazzi delle scuole secondarie a vivere e studiare all'estero ed accogliendo nel nostro paese altrettanti giovani di ogni nazione che scelgono di arricchirsi culturalmente trascorrendo un periodo di vita nelle nostre famiglie e nelle nostre scuole. Inoltre Intercultura organizza seminari, conferenze, corsi di formazione e di aggiornamento per Presidi, insegnanti, volontari della propria e di altre associazioni, sugli scambi culturali. Tutto questo per favorire l'incontro e il dialogo tra persone di tradizioni culturali diverse ed aiutarle a comprenderci e a collaborare in modo costruttivo.

www.intercultura.it



in questo numero

COOPERATIVE LEARNING E FORMAZIONE INTERCULTURALE

REDAZIONE

Fondazione Intercultura Onlus
Via Gracco del Secco 100
53034 Colle di Val d'Elsa

tel: 0577 900001

www.fondazioneintercultura.org
mail: segreteria@intercultura.it

DIRETTORE RESPONSABILE

Carlo Fusaro

GRAFICA E IMPAGINAZIONE

Lorenzo Pini

STAMPA

Grafica 90 - Roma

Registrato il 04/05/2010
presso il Tribunale di Siena al n. 3

Finito di stampare nel mese di aprile 2016

Tutte le immagini contenute in questo numero sono di proprietà dei rispettivi autori e sono utilizzate a scopo informativo e illustrativo

Tra le ricerche universitarie finanziate dalla Fondazione Intercultura riveste particolare interesse quella di Marialuisa Damini e Alessio Surian dell'Università di Padova sullo sviluppo di strumenti che favoriscano la consapevolezza degli insegnanti riguardo alla diversità e sugli strumenti che promuovono l'educazione interculturale a scuola.

Applicando le metodologie del *cooperative learning* gli autori riflettono su esperienze condotte nelle scuole del Veneto e dell'Emilia, partendo anche da precedenti ricerche della Fondazione ("L'altro tra noi", 2008). Pur nella parzialità degli elementi raccolti, i risultati sembrano essere positivi ed indicare possibili percorsi per un confronto con "altri soggetti, altri valori, altre rappresentazioni, altre culture".

Queste esperienze sono particolarmente interessanti anche perché non cadono nella facile retorica dell'altro come risorsa, ma evidenziano la difficoltà e la fatica del dialogo interculturale a scuola. E tuttavia mettono in luce il valore di questo metodo per coinvolgere studenti ed insegnanti in un unico processo formativo.

In questo numero pubblichiamo ampi stralci della ricerca.

SOMMARIO

- 3** Introduzione
- 6** Finalità della ricerca
- 9** Il contesto della ricerca, i soggetti di indagine e le fasi della ricerca empirica
- 16** • *Le risposte ai Focus Group*
 - [A. Temi emergenti dai Focus Group con gli insegnanti](#)
- 17** • *Intercultura ad ostacoli*
- 19** • *Professionisti riflessivi*
- 21** • *Saper leggere il contesto*
- 23** • *Ascolto e interazione costruttiva*
- 24** [B. I Focus Group con gli studenti](#)
- 24** • *Lavorare insieme aiuta lo studio*
- 28** • *Cooperazione e valutazione*
- 30** Considerazioni conclusive
- 34** Bibliografia
- 38** Lettere in viola, lessico della tolleranza



COOPERATIVE LEARNING ED EDUCAZIONE INTERCULTURALE



Gruppo di ricerca

Marialuisa Damini marialuisadamini@gmail.com è insegnante di scuola secondaria e dottore di ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione. A livello di ricerca si occupa prevalentemente di tematiche legate all'educazione interculturale, alle competenze interculturali, alla didattica interculturale, al *cooperative learning*. Collabora con enti formativi e del privato sociale che si occupano di immigrazione e di educazione interculturale.

Alessio Surian alessio.surian@unipd.it lavora presso l'Università di Padova dove insegna dinamiche di gruppo e transformative learning. Conduce ricerche sulle competenze sociali e interculturali, collaborando con il programma *Intercultural Cities* e con la rete internazionale *Special Interest Group on Teaching and Learning in Culturally Diverse Settings*.

Andrea Sciandra andrea.sciandra@gmail.com è tecnico per elaborazione dati presso l'Università di Padova, dove collabora anche con alcuni gruppi di ricerca dell'ateneo in qualità di metodologo della ricerca sociale. Attualmente è vice-presidente dell'associazione no-profit R.O.S.P.O. (Rivista e Osservatorio Statistico per la Percezioni e le Opinioni). È laureato in Scienze Statistiche, Demografiche e Sociali e dottore di ricerca in Sociologia e Ricerca Sociale. Le sue ricerche riguardano principalmente il capitale sociale, la cultura civile e il rapporto tra i giovani e i *Social Networking Sites*.

Progettazione

Marialuisa Damini, Alessio Surian

Realizzazione dei percorsi formativi

Marialuisa Damini

Coordinamento

Marialuisa Damini, Alessio Surian

Curatori del report

Marialuisa Damini, Alessio Surian

Introduzione

All'interno della scuola, in particolare della scuola secondaria di secondo grado, la scelta di introdurre metodi nuovi che risultino efficaci nel promuovere la formazione e la crescita non solo cognitiva ma anche umana degli studenti è un'esigenza quanto mai attuale, in particolare in relazione all'importanza, via via sempre maggiore, assunta dall'imparare a stare e a lavorare con gli altri. In questo senso, come sottolineato da Bauman (2012), oggi un'educazione basata sul mero trasferimento di nozioni appare sempre più inadeguata rispetto agli obiettivi specifici richiesti dalla società contemporanea individuati come "sfide" già nel 1997 nel Rapporto sull'educazione del XXI° secolo dalla Commissione dell'Unesco.

In tale Rapporto venivano sottolineate alcune "tensioni" (tra globale e locale; tra universale e individuale; tra tradizione e modernità; tra espansione di conoscenze e capacità di assimilarle; tra bisogno di competizione e uguaglianza di opportunità) sempre più forti in un contesto sempre più mutevole e globale, dalle quali emerge (Delors, 1997, p. 18) che all'alba del nuovo secolo **occorre ristabilire la centralità dell'educazione e dell'istruzione**. Perché questo avvenga la Commissione Delors aveva individuato quattro "**pilastri dell'educazione**":

- imparare a *conoscere*, imparando ad imparare attraverso metodologie idonee, acquisendo progressivamente capacità di giudizio autonomo;
- imparare ad *essere*, che si traduce nella possibilità per ogni essere umano di realizzarsi in maniera completa, cercando di far emergere tutti i suoi "tesori sommersi", ovvero tutte le ricchezze della sua personalità (Portera, 1998; 2005; 2006, p. 105);
- imparare a *fare*, ovvero ad acquisire quelle competenze che possono a scuola "rimettere in circolazione le intelligenze", ovvero quei "congegni cognitivi - endogeni e trasversali - che spesso in classe subiscono mutilazioni ed esclusioni" (Frabboni, 2005, p. 90);
- imparare a *vivere insieme* (cfr. anche Portera, 2006, pp. 99-105).

Quest'ultimo punto rappresenta la vera novità del rapporto, che sottolinea inoltre l'importanza di sviluppare la conoscenza degli altri popoli, anche per quanto riguarda la loro storia, tradizioni e spiritualità nell'ottica di creare una nuova mentalità che, nella consapevolezza dell'interdipendenza crescente e della possibilità di condividere rischi e sfide per il futuro, possa stimolare la realizzazione di progetti comuni anche attraverso la gestione intelligente e pacifica dei conflitti. Si tratta di un'utopia necessaria e utopia vitale per uscire dal ciclo pericoloso fomentato dal cinismo o dalla rassegnazione. (Delors, 1997).

**UN'EDUCAZIONE
BASATA SUL MERO
TRASFERIMENTO
DI NOZIONI
APPARE SEMPRE
PIÙ INADEGUATA
RISPETTO AGLI
OBIETTIVI RICHIESTI
DALLA SOCIETÀ**

Contemporaneamente, pertanto, ciò che si evince dal Rapporto, è il fatto che ogni diversità, in particolare culturale, ma non solo, possa rappresentare una ricchezza inedita e che anche i potenziali conflitti che derivano dall'incontro/scontro delle diversità possano costituire un'enorme occasione di crescita e di arricchimento (Portera, 2006, p. 103). Questi "quattro pilastri dell'educazione" hanno avuto un forte impatto dal punto di vista didattico. Essi, in particolare l'ultimo - "imparare a vivere insieme" - hanno, infatti, contribuito a far ripensare le pratiche didattiche "tradizionali" e "trasmissive", in cui, rispetto ai tre modelli importanti di interazione nell'ambito della classe (*interazione tra insegnanti e studenti, tra studenti e i contenuti del curriculum, tra studente e studente*), sono stati da sempre privilegiati i primi due a scapito dell'ultimo, relegato, talvolta, a elemento di disturbo e disagio per il buon andamento della vita della classe.

Troppo spesso è stato, infatti, tralasciato che "le relazioni interpersonali [tra studenti] sono un fattore essenziale dello sviluppo cognitivo, relazionale e sociale dei ragazzi" (Comoglio, 1996, p. 19) perché, oltre a fornire occasioni per mettere in atto e modellare comportamenti sociali, influiscono sullo sviluppo dell'autonomia, consentono di condividere con i coetanei un'ampia gamma di sentimenti, dando la possibilità di esperire una grande varietà di ruoli sociali, condizione imprescindibile per integrare la percezione di se stessi e appaiono efficaci nell'orientare scelte che riguardano il futuro (Comoglio, 1996, p. 19; Johnson, 1981; Johnson, Johnson, 1987a).

Per questi motivi "imparare a vivere insieme", letto anche come la capacità di "interagire in gruppi sociali eterogenei", viene considerato anche dal già menzionato progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) come un elemento centrale all'interno della definizione delle "competenze chiave", ovvero di quelle "competenze individuali che contribuiscono ad una vita realizzata e al buon funzionamento della società" (Ceriani, 2007, p. 11).

In particolare, ciò che è richiesto soprattutto alle giovani generazioni (anche se, ovviamente, non solo) è di imparare a relazionarsi in modo adeguato con gli altri, a cooperare, a gestire e risolvere i conflitti (Rychen, 2007, pp. 123-124; Halász, Michel, 2011, p. 293). Questo aspetto diventa imprescindibile all'interno di un contesto multiculturale, in cui le relazioni tra realtà culturali anche molto diverse si fanno sempre più strette (Canto-Sperber, Dupuy, 2001, p. 74) e in cui l'interazione in gruppi eterogenei dal punto di vista sociale riguarda anche lo sviluppo di legami sociali e la coesistenza con chi possiede un background culturale diverso dal nostro, sia dal punto di vista linguistico, che storico, che socioculturale e socioeconomico (Rychen, 2007, p. 124).

Il ruolo della scuola appare fondamentale per insegnare ed apprendere pratiche di incontro, nonché per riflettere intorno ai modi in cui le differenze vengono costruite e percepite (Giroux, 1992).

Tuttavia, gli ostacoli che spesso si incontrano a scuola, in particolare nella scuola secondaria di secondo grado, ancora molto strutturata per discipline tra loro poco “dialoganti”, sono molti. L’abitudine al particolarismo e all’individualismo è inveterata e difficile da mettere in discussione, non solo tra i docenti, ma anche tra gli alunni. Le parole dei docenti raccontano di contesti e di esperienze quotidiane fatti spesso di fatica nel pensare e nel progettare (nonché, come vedremo, nel valutare) in un modo “altro”, in grado di privilegiare la cooperazione all’interno della diversità, la condivisione di idee e punti di vista e il potenziale conflitto che ne deriva rispetto a pratiche individualistiche e meramente competitive. La sfida per gli educatori è, quindi, di creare le condizioni per cui gli studenti possano superare i confini dei propri pregiudizi per sperimentare altre modalità di percepire e leggere la diversità (Slavin, Cooper, 1999, pp. 1-2) attraverso la possibilità della cooperazione.

Dal punto di vista educativo e didattico, il metodo che più di altri fa della cooperazione la propria ragion d’essere è il *cooperative learning*. Esso può essere genericamente definito come un insieme di tecniche di insegnamento/apprendimento in cui gli studenti lavorano in piccoli gruppi aiutandosi l’un l’altro nello studio (Slavin, 1991). In particolare proprio l’elemento centrale della cooperazione fa sì che tale metodo non aspiri solo a proporsi come metodo in grado di far raggiungere efficaci risultati scolastici, ma anche alcuni obiettivi dell’imparare a stare, a vivere, a lavorare in contesti complessi ed eterogenei, come richiesto dalla società contemporanea (Comoglio, 1996, p. 15).

Prendere consapevolezza di questo modo di vivere la scuola – come vedremo non nuovo dal punto di vista dei fondamenti teorici, ma ancora relativamente poco diffuso nella scuola secondaria di secondo grado – significa pertanto dare valore alla cooperazione attraverso un metodo teoricamente ed empiricamente fondato, capace di elevare sia il livello di competenza sociale e di responsabilità personale e morale degli allievi (ma anche degli insegnanti), sia quello cognitivo e metacognitivo, dato l’elevato potenziale di pensiero di ordine superiore sotteso alla stessa metodologia cooperativa.

**LE RELAZIONI INTERPERSONALI TRA STUDENTI SONO
UN FATTORE ESSENZIALE DELLO SVILUPPO COGNITIVO,
RELAZIONALE E SOCIALE DEI RAGAZZI.**

Finalità della ricerca

La **finalità generale** della presente ricerca è stata quella di aiutare gli insegnanti a prendere maggiore coscienza della realtà in cui essi si trovano ad operare, sostenendoli nella progettazione, osservazione e gestione di processi interculturali all'interno del proprio "lavoro sul campo" in una logica di ricerca-azione.

Nello stesso tempo, rispetto agli interrogativi prima esplicitati e rispetto a tale finalità, **gli obiettivi della ricerca** possono essere così sintetizzati:



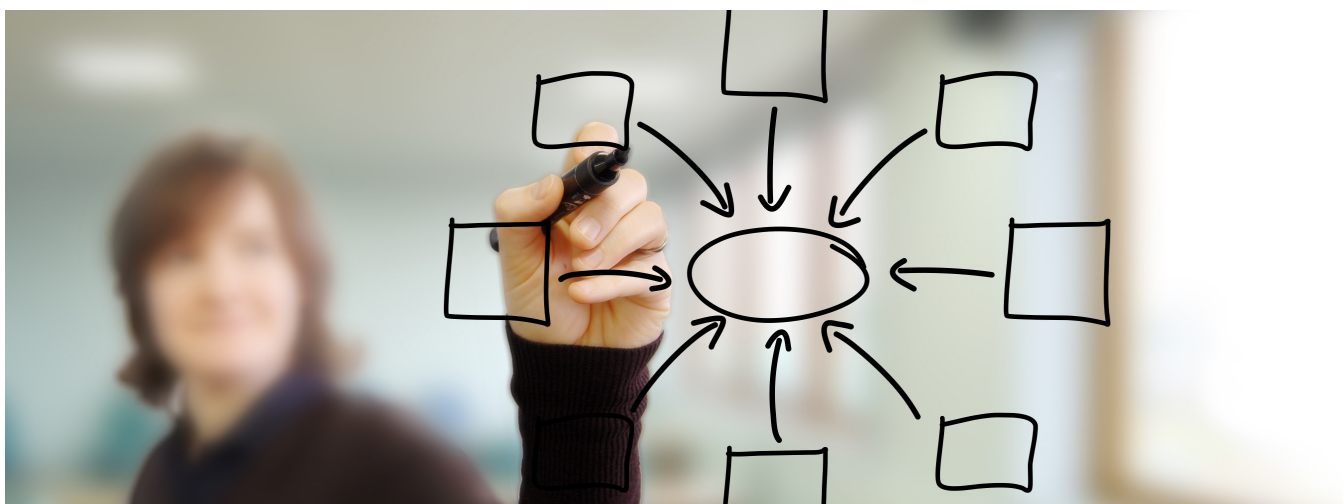
Il presente progetto di ricerca intende quindi far luce sulle seguenti ipotesi:

- se gli insegnanti seguano le costruzioni esterne o reagiscano (e in che modo) ad esse e se e in che misura l'integrazione sociale transiti anche per l'integrazione scolastica;
- se e in quale misura sia possibile e produttivo operare un confronto tra la situazione veneta e quella di altre regioni, ovvero in realtà in cui gli insegnanti attraverso percorsi di ricerca-azione stanno riflettendo sui propri atteggiamenti verso la diversità culturale e implementando pratiche didattiche di tipo cooperativo;
- se e in quale misura implementando pratiche didattiche di tipo cooperativo possano cambiare gli atteggiamenti degli insegnanti in particolare verso la diversità culturale, ovvero se tali pratiche didattiche possono contribuire ad acuire negli insegnanti una lettura più "ampia" del fenomeno multiculturale, spesso visto più in termini di criticità che di potenzialità.
- delineare una definizione "ampia" di sensibilità interculturale partendo dalla letteratura esistente e integrandola con i suggerimenti e le riflessioni derivanti dagli insegnanti impegnati nel percorso di ricerca-azione.



Gli obiettivi di lavoro che sono scaturiti da tali ipotesi sono stati pertanto i seguenti:

- A)** analizzare e approfondire la percezione degli insegnanti rispetto alla diversità in particolare culturale, sulla base dei recenti studi nazionali e internazionali condotti sugli atteggiamenti degli insegnanti verso la diversità culturale, in base a uno strumento di ricerca multidimensionale già sviluppato dall'Università di Padova in grado di rilevare tali atteggiamenti. In questo senso ci si propone di verificare anche i nessi tra gli atteggiamenti ed i comportamenti degli insegnanti esplorando sia l'asse metodologico-organizzativo (le prassi e i documenti ufficiali), sia quello simbolico-culturale (opinioni, proiezioni, pregiudizi);
- B)** costruire un gruppo di lavoro auspicabilmente "misto" (insegnanti e operatori sociali) che - utilizzando e applicando metodologie di tipo cooperativo - rifletta sulla diversità culturale promuovendo interventi volti a valorizzarla e a renderla una spinta propulsiva piuttosto che una mera criticità;
- C)** analizzare se la realizzazione di pratiche didattiche di tipo cooperativo possa provocare una trasformazione negli atteggiamenti degli insegnanti e degli studenti verso la diversità culturale.



Si tratta di obiettivi indubbiamente ambiziosi e complessi, in particolare **il terzo**, che è quello centrale e, a parere di chi scrive, **il più rilevante per tutta la ricerca**.

Per quanto riguarda gli studenti, esso parte dall'ipotesi di fondo che una maggiore apertura e disponibilità verso l'altro più "vicino" (il compagno, la compagna di classe), facilitate da percorsi didattici di tipo cooperativo, potrebbero in qualche modo influenzare un più generale atteggiamento degli studenti verso la diversità, lavorando sui pregiudizi e sugli stereotipi, e rendendo i ragazzi e le ragazze più "accoglienti".

Come evidenziato dai risultati di una meta-analisi degli studi che usano *l'ipotesi del contatto* condotta da Pettigrew e Tropp (2000), l'interazione faccia a faccia (uno dei principi chiave del *cooperative learning* insieme all'interdipendenza positiva) tende a ridurre il pregiudizio.

In secondo luogo, i risultati di tale meta-analisi fanno supporre che l'ipotesi del contatto possa espandersi all'intero *outgroup*, ben oltre i soggetti interessati ad una particolare interazione. In aggiunta a ciò, secondo Pettigrew (1998), studi ef-

UN IMPORTANTE OBIETTIVO È ANALIZZARE SE LA REALIZZAZIONE DI PRATICHE DIDATTICHE DI TIPO COOPERATIVO POSSA PROVOCARE UNA TRASFORMAZIONE NEGLI ATTEGGIAMENTI DEGLI INSEGNANTI E DEGLI STUDENTI VERSO LA DIVERSITÀ CULTURALE.

fettuati in diverse nazioni inducono a concludere che un agente davvero capace di causare la riduzione del pregiudizio è l'amicizia. Sulla scorta di queste affermazioni, Volpato e Manganelli Rattazzi (2000) attraverso una ricerca in cui analizzavano i diversi tipi di contatto che i giovani italiani di una città del nord Italia avevano con gli immigrati, mettendoli a confronto con i loro livelli di pregiudizio, hanno rilevato che chi aveva potuto sviluppare amicizie con membri dell'*outgroup* aveva livelli più bassi di pregiudizio in generale. In altri termini, la generalizzazione di un'esperienza di rapporto positivo avviene in misura maggiore quanto più questo rapporto viene vissuto e concettualizzato non tanto come interpersonale, ma come frutto di un'interazione tra gruppi (Aquario et al., 2008, p. 277). Lavorare con il *cooperative learning* potrebbe quindi, almeno potenzialmente, diventare una strategia molto im-

portante per favorire atteggiamenti di apertura nei confronti della diversità, in particolare culturale, e per promuovere "competenza interculturale", sviluppando in primo luogo atteggiamenti di "sensibilità interculturale". In altri termini, lavorare e imparare insieme condividendo un obiettivo comune e all'interno di percorsi didattici strutturati con modalità diversificate e significative per chi apprende potrebbe facilitare lo sviluppo di contesti di interazione interculturale capaci, a loro volta, di provocare cambiamenti in termini di categorie e rappresentazioni cognitive. Tali percorsi possono infatti sostenere quei processi di de-costruzione degli stereotipi che rafforzano le categorie noi-loro che sono alla base di atteggiamenti razzisti (Aquario et al., 2008, p. 276). Particolarmente rilevanti per tali considerazioni ci sembrano le riflessioni di Hewstone e Brown (1986; Crysochoou, 2006, pp. 71-72).

**UTILIZZARE
UN METODO PIÙ
“COINVOLGENTE”
HA SIGNIFICATO
PER GLI
INSEGNANTI
“RIPENSARSI”
E RIMETTERSI
IN COSTANTE
DISCUSSIONE**

Secondo questi autori per generalizzare atteggiamenti positivi nei confronti dell'alterità, in particolare culturale, è necessario puntare sull'interazione a livello di intergruppi, sottolineando contemporaneamente l'importanza di un'interazione realmente cooperativa in modo che i gruppi con ruoli complementari lavorino per raggiungere obiettivi comuni, costruendo insieme scenari di "interdipendenza" (Sharan, Sharan, 1998; Cohen, 1999). Lo scopo è far cogliere agli adolescenti che gruppi diversi possono assumere ruoli distinti e complementari nel raggiungere mete comuni. Evidenze empiriche hanno fornito sostegno a questa ipotesi (Deschamps, Brown, 1983; Van Oudenhoven et al., 1996; Wilder, 1984).

Per quanto riguarda il secondo e il terzo obiettivo ci siamo interrogati su come un certo modo di pensare la didattica possa cambiare il punto di vista degli insegnanti rispetto al proprio essere professionale, prima di tutto, e, in seconda battuta, "personale" e abbiamo esplorato questo aspetto in particolare attraverso i *focus group*. Quello che è stato rilevato è che all'interno di percorsi didattici strutturati con modalità cooperativa non solo gli studenti maturano (o possono maturare) nuovi atteggiamenti verso la

diversità, ma anche i docenti. Utilizzare un metodo più "coinvolgente", non solo dal punto di vista pratico, ma - in qualche misura - anche emotivo, ha significato per gli insegnanti "ripensarsi" e rimettersi in costante discussione, accettando - come vedremo in seguito - di ridefinire il proprio ruolo professionale. È anzi questa "ridefinizione" del proprio essere in classe che può influire sulla possibilità della cooperazione tra gli studenti e, in seconda battuta, sul modo con cui gli studenti vivono l'esperienza dell'essere e del lavorare con l'altro come un valore e un arricchimento. Questo cambiamento è possibile anche perché gli insegnanti coinvolti nel percorso di ricerca non hanno, infatti, solo promosso strategie cooperative, ma anche "fatto esperienza" di cooperazione nel gruppo di ricerca-azione. Attraverso quest'ultima essi, promuovendo la riflessione sull'agire e quindi un cambiamento sui risultati dell'azione (Hatton, Smith, 1995), possono "connettere" la propria pratica quotidiana con le teorie che guidano la ricerca educativa e, pertanto, l'insegnamento alla ricerca. In questo modo, le strategie che gli insegnanti mettono in atto si trasformano e, attraverso di esse, viene trasformato il ruolo degli insegnanti stessi in classe.



Il contesto della ricerca, i soggetti di indagine e le fasi della ricerca empirica

Il percorso di ricerca-azione è durato un intero anno scolastico (2014-2015) nelle province di Verona e Reggio Emilia, ma la ricerca ha preso di fatto l'avvio nel gennaio 2014. In questa prima fase si è proceduto ad una ricognizione della letteratura e delle fonti secondarie esistenti sui temi d'interesse della ricerca al fine di contestualizzare il problema e definire il territorio di indagine. Nel contempo si è posta anche attenzione verso la letteratura specifica sia di tipo metodologico sia rispetto ai temi chiave della ricerca (presentati nelle sezioni precedenti).

In seconda battuta è stato necessario procedere all'analisi delle fonti primarie e secondarie sulla presenza di studenti di origine straniera nelle scuole emiliane e venete al fine di costruire una cornice di dati funzionale alla ricerca. Perché, prima di tutto, la scelta di questi ambiti territoriali? La scelta è stata particolarmente "pensata" da parte del gruppo di ricerca, che ha scelto queste unità operative facendo riferimento ad altri percorsi di ricerca precedentemente realizzati¹ che abbiano rilevato gli atteggiamenti degli studenti verso la diversità culturale. In entrambi i casi il questionario, fa-

cendo riferimento agli item (in cui era necessario dichiarare il proprio grado di accordo con l'affermazione proposta) *Preferisco avere un buon numero di compagni di classe stranieri*, *Chi risiede in Italia dovrebbe avere il diritto di voto*, *Le persone di origine etnica che vivono in Italia arricchiscono la cultura italiana*, *In tv bisognerebbe dare più spazio a persone di diversa origine etnica*, aveva rimandato un forte atteggiamento di chiusura, in particolare negli studenti degli istituti professionali di Verona, piuttosto che di Reggio Emilia (che aveva confermato atteggiamenti di maggiore apertura rispetto al contesto di Parma) e un atteggiamento più "buonista" da parte dei liceali di entrambe le città. È parso quindi importante mantenere questi riferimenti ipotizzando una sorta di "ideale" prosecuzione della ricerca.

Si tratta di contesti che non possiamo non definire "complessi". Come evidenziato da Santagati (2015)², la trasformazione della presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano, analizzata nella prospettiva della comparazione con gli italiani, conferma un ampio incremento nelle iscrizioni degli alunni stranieri che, nel periodo 2001/02 - 2013/14, si sono qua-

SCUOLE EMILIANE E VENETE: PERCHÉ, PRIMA DI TUTTO, LA SCELTA DI QUESTI AMBITI TERRITORIALI?

1. Facciamo riferimento alla ricerca già citata *L'altro/a tra noi* (2008) per quanto riguarda Reggio Emilia e alla ricerca di dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Educazione e della Formazione (Università degli Studi di Padova) ancora non pubblicata di Damini M. (2012), *Sviluppare sensibilità interculturale attraverso il cooperative learning*.

2. Santagati M. (2015), *Insieme a scuola. Alunni italiani e stranieri a confronto*, in "Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi". Rapporto nazionale 2013-2014. Quaderni ISMU 1/2015. Reperibile in rete al link: http://www.istruzione.it/allegati/2015/Rapporto_alunni_cittadinanza_non_italiana_2013_14.pdf

**NELL'ULTIMO
DECENNIO IL
RILEVANTE
AUMENTO DELLE
ISCRIZIONI DI
ALUNNI STRANIERI
HA COINVOLTO,
IN MANIERA
DIFFERENZIATA, LE
SCUOLE DI VARIO
ORDINE E GRADO**



druplicate: si è passati dai 196.414 alunni dell'a.s. 2001/02 (2,2% della popolazione scolastica complessiva) agli 802.844 dell'a.s. 2013/2014 (9% del totale). Dal 2008/09 ad oggi, tuttavia, si è registrato un progressivo rallentamento nell'incremento, conseguente alla stabilizzazione dei flussi migratori verso l'Italia, ma anche agli impatti della perdurante crisi economica. Gli iscritti stranieri fra il 2009/10 e il 2013/14 sono cresciuti con ritmi del 19,2% a fronte di un decremento del -2,0% nelle presenze di alunni italiani (passati da 8.283.493 a 8.117.329 unità) e di una diminuzione del -0,4% della popolazione scolastica complessiva. Rispetto allo specifico della nostra ricerca, appare rilevante il fatto che nell'ultimo decennio il rilevante aumento delle iscrizioni di alunni stranieri ha coinvolto, in maniera differenziata,

le scuole di vario ordine e grado, con una perdita di rilevanza degli stranieri nella scuola primaria e una forte espansione di questo gruppo nelle scuole secondarie di secondo grado, ambito che è passato ad accogliere dal 14% di studenti stranieri nel 2001/02 al 22,7% nel 2013/14. L'analisi della distribuzione degli alunni stranieri sul territorio italiano, anche per l'a.s. 2013/14, conferma trend noti, ovve-

ro specifiche aree di concentrazione delle presenze e ambiti meno interessati dal fenomeno. La Lombardia si conferma come la prima regione per maggior numero di alunni con cittadinanza non italiana (197.202) ma anche per il numero più alto di alunni in generale (1.409.671): è seguita da Emilia Romagna (93.434 stranieri), Veneto (92.924), Lazio (77.071) e Piemonte (75.276). Nello specifico,





QUALE È DUNQUE L'ATTEGGIAMENTO DEGLI STUDENTI RISPETTO ALLA DIVERSITÀ, IN PARTICOLARE CULTURALE? IL QUESTIONARIO INIZIALE HA PERMESSO DI DELINEARE IL CONTESTO DI LAVORO.

Stanti questi numeri, **quale è dunque l'atteggiamento degli studenti rispetto alla diversità, in particolare culturale?**

Il questionario iniziale ha permesso di delineare il contesto di lavoro. Hanno risposto al questionario 397 studenti, con una prevalenza di femmine (68%) rispetto ai maschi e con un maggior numero di studenti del liceo (56,4%), seguiti da quelli dell'istituto tecnico (23,4%) e quindi dall'istituto professionale (20,2%). Dal punto di vista statistico è importante evidenziare che la popolazione degli studenti per ordine di scuola non rispetta la distribuzione regionale degli alunni e delle alunne per istituto. Ciò è dovuto alla natura stessa della nostra ricerca, che utilizzando l'approccio metodologico della ricerca-azione, non ha inteso cercare un "campione" statisticamente accettabile, non procedendo, appunto, come passo previo alla sua individuazione tramite tecniche di campionamento. Essendo infatti gli insegnanti coinvolti nel progetto volontari, ciascuno di essi ha scelto in quali classi

lavorare con modalità cooperativa. Nonostante la distribuzione degli studenti non possa essere considerata sufficientemente prossima alla distribuzione della popolazione (Corbetta, 2003, p. 41), si è deciso preventivamente di non procedere ad una ponderazione dei casi per riportare la popolazione esaminata alla distribuzione degli studenti a livello regionale, decidendo di affrontare questa ricerca come uno "studio di caso", dove "caso" viene inteso, più che come l'oggetto dello studio o un problema contestualizzato, un modo di affrontare lo studio (Niero, 2008, p. 103), per cui, come evidenziato da Yin (1994, p. 502), "il case study è una ricerca empirica che investiga fenomeni contemporanei nel contesto di vita reale specialmente quando i confini tra il fenomeno e il contesto non sono chiaramente evidenti". Rispetto alla prima parte del questionario abbiamo rilevato che il 78,8% degli studenti ha entrambi i genitori di origine italiana e l'86,6% non ha mai vissuto in un Paese straniero per più di tre mesi consecutivi.

secondo un rapporto pubblicato nel 2013³ nell'anno scolastico 2012/2013 l'incidenza degli alunni stranieri è pari al 15% del totale, a fronte di una media nazionale dell'8,8%⁴. Per quanto riguarda il Veneto, uno studio della Fondazione Leone Moressa ha evidenziato che gli alunni stranieri nel 2013 costituiscono il 12,8% del totale, un'incidenza ben al di sopra della media nazionale (8,8%)⁴. L'analisi dei dati presenta quindi per entrambe le province una situazione di forte eterogeneità, che ci permette di tenerle insieme nell'analisi dei dati.

3. Regione Emilia Romagna, *Per una comunità interculturale. Programma triennale 2014-2016 per l'integrazione sociale dei cittadini stranieri* (Art. 3 Comma 2 della L.R. 5/2004), in <http://sociale.regione.emilia-romagna.it/immigrati-e-stranieri/temi/norme/per-una-comunita-interculturale-programma-triennale-per-lintegrazione-sociale-dei-cittadini-stranieri-2014-2014-art-3-comma-2-della-l-r-5-2004>

4. <http://www.programmaintegra.it/wp/2014/01/studenti-stranieri-il-veneto-e-la-seconda-regione-italiana-per-numero-di-alunni-stranieri-2/>

Infine il 95,7% degli intervistati dichiara di avere amici di origine straniera. Queste variabili (*genere, l'aver o no amici stranieri e l'aver almeno un genitore straniero*) sono state messe in relazione⁵ con la batteria relativa alla sezione "Noi e gli altri" (*Preferisco avere un buon numero di compagni di altra origine etnica; Le persone di diversa origine etnica che vivono in Italia arricchiscono la cultura italiana; Chi risiede in Italia dovrebbe avere diritto di voto indipendentemente dall'origine etnica; Bloccare l'accesso agli extracomunitari; In televisione bisognerebbe dare più spazio a persone di diversa origine etnica*). Queste ultime due variabili sono state individuate facendo riferimento in particolare alla teoria del contatto di Allport (1954) e alle teorie di Sherif (1954), Tajfel (1974) e Brown (2005). Tali au-

tori hanno sottolineato che la costruzione dell'identità sociale intergruppi si basa sulla presenza di pregiudizi positivi riferiti all'area del *noi* e da pregiudizi negativi riferiti all'area dell'*altro*, dove entrambi i poli sono percepiti con una uniformità di comportamento all'interno dei rispettivi raggruppamenti (Castelnuovo, 2008, p. 41). Infatti, l'aver almeno un genitore straniero e l'aver amici stranieri poteva avere la possibilità di includere nel *noi* anche persone di diversa origine etnica e questo potrebbe potenzialmente influenzare un certo modo di leggere la diversità.

Per quanto riguarda il grado di accordo verso quelle affermazioni che possono esprimere apertura/chiusura verso la diversità culturale i nodi salienti possono essere considerati i se-

guenti: rispetto alla variabile "scuola di appartenenza" l'unico incrocio statisticamente significativo pare essere quello rispetto all'item *Chi risiede in Italia dovrebbe avere diritto di voto indipendentemente dall'origine etnica* e *Bloccare l'accesso agli extracomunitari*, dove gli studenti dell'istituto tecnico appaiono significativamente più "aperti" rispetto ai compagni del liceo e del professionale.

Questo già ci sembra un aspetto di rilievo, in quanto nelle già citate ricerche precedenti si era evidenziata una maggior polarizzazione rispetto alla scuola di appartenenza con un'evidente maggior apertura al liceo piuttosto che al tecnico e al professionale. Le tavole di contingenza presentano in sintesi una maggior apertura da parte delle ragazze rispetto ai ragazzi e una maggior aper-

IL 95,7% DEGLI INTERVISTATI DICHIARA DI AVERE AMICI DI ORIGINE STRANIERA



5. Test di Kruskal-Wallis (o di Mann-Whitney nel caso di due gruppi) significativi

tura da parte di chi ha amici di origine straniera ed entrambi i genitori di origine straniera e una più decisa chiusura, rispetto in particolare all'item *Preferisco avere un buon numero di compagni di altra origine etnica* da parte di chi ha entrambi i genitori italiani. Anche in questo caso la situazione pare cambiata rispetto alle ricerche precedenti e sembra andare verso una maggior accoglienza della diversità culturale, seppur senza grandi entusiasmi.

Come leggono invece gli insegnanti la diversità, in particolare culturale? Fino a che punto essa è una risorsa?

Per rispondere a questa domanda si era idealmente progettato che gli insegnanti coinvolti nel questionario non fossero meno di 200 e di coinvolgere nel progetto di ricerca-azione almeno una ventina di insegnanti per provincia, ma in realtà il numero – nonostante l'interesse manifestato – si è notevolmente ridotto e il questionario (del quale è stato fornito il link per la compilazione on line). Questo elemento, che è stato sin da subito considerato un punto debole del lavoro, è stato attentamente riletto alla luce dei *focus group* e ci ha aiutato a comprendere meglio i bisogni formativi dei docenti.

Abbiamo pertanto raccolto attraverso dei *focus group* il punto di vista degli insegnanti. Certamente essi non possono essere considerati un "campione" significativo, ma ci pare che il loro punto di vista, che esploreremo a breve, può essere considerato rappresentativo di una situazione di

maggior difficoltà a vivere e a lavorare nella pluralità.

La prima fase operativa di lavoro è stata quella di procedere alla rilevazione degli specifici bisogni formativi della realtà su cui si sarebbe andati ad operare (febbraio-aprile 2014) al fine di proporre specifici strumenti formativi che avrebbero tradotto i risultati della ricerca in percorsi di riflessione e apprendimento. In par-



IL PUNTO DI VISTA DEGLI INSEGNANTI PUÒ ESSERE CONSIDERATO RAPPRESENTATIVO DI UNA SITUAZIONE DI MAGGIOR DIFFICOLTÀ A VIVERE E A LAVORARE NELLA PLURALITÀ.

ticolare gli interlocutori per questa fase sono stati per la realtà di Reggio Emilia la Fondazione Mondinsieme, nella persona di Marwa Mahmoud, e per Verona il Centro Tante Tinte, nella persona di Cinzia Maggi. Entrambe hanno poi seguito il progetto nelle sue fasi di realizzazione.

Il percorso è stato presentato nelle due province tra aprile e maggio 2014 in due incontri organizzati insieme alla Fondazione Mondinsieme e al Centro Tante Tinte e aveva visto subito un deciso interesse da parte degli insegnanti, che dovevano essere auspicabilmente una ventina in entrambe le province. Tuttavia, al momento di dare la conferma di adesione a settembre 2014 gli insegnanti coinvolti nel percorso sono stati sei a Verona (tre di liceo, due di istituto tecnico, una di un istituto professionale, rispettivamente di storia e filosofia, lettere e inglese) e cinque a Reggio Emilia (una di liceo, tre di istituto tecnico, due di istituto professionale, di lettere, sistemi informatici e materie pedagogiche). A Reggio Emilia si sono aggiunti a metà percorso due ragazzi che stavano svolgendo il servizio civile presso la Fondazione Mondinsieme e che già operavano in realtà educative.

L'apertura ad educatori che già lavoravano nel territorio con gruppi di adolescenti, in particolare di altra nazionalità era stata infatti auspicata sin dall'inizio della ricerca in modo da favorire la costruzione di una "pluralità di sguardi" da adottare per costruire pratiche educative davvero in grado di valorizzare pro-

cessi di inclusione e partecipazione assumendo come punto di partenza il “quarto sapere” (Reggio, 2011) che viene dall’esperienza, per valorizzarlo e contestualizzarlo. Gli insegnanti hanno deciso di aderire volontariamente al percorso dopo la prima presentazione dello stesso.

Il percorso è, comunque sia, regolarmente partito a settembre 2014.

Riprendendo la già citata “spirale di provvedimenti” (Trombetta, Rosiello, 2000, p. 85) tipica della ricerca-azione, le fasi di lavoro sono state

articolate nelle fasi di pianificazione, azione, inchiesta sui risultati dell’azione, ri-pianificazione sulla base dei risultati in entrambi gli anni di lavoro.

Nello specifico, dopo una prima fase di costruzione del gruppo di lavoro e di analisi del contesto (tramite il questionario), nonché di identificazione di bisogni, mete, linguaggio comuni (pianificazione), si è passati a progettare alcune unità di lavoro cooperative, previa una formazione durante gli incontri mensili sui prin-

cipi chiave del *cooperative learning*, che poi gli insegnanti hanno messo in pratica accordandosi su un numero minimo di interventi da realizzare in corso d’anno (azione). Tali unità di lavoro cooperative sono state in alcuni casi condivise in una piattaforma wiki realizzata per tale scopo. Ad ogni incontro mensile è stato riservato uno spazio per discutere le difficoltà di attuazione del lavoro.

In particolare, il percorso ha seguito questo timing:

Settembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Compilazione questionario iniziale (nelle scuole dove non è ancora stato compilato) • Avvio percorso - rilevazione dei bisogni e dei casi “critici” • Il <i>cooperative learning</i> per l’educazione interculturale
Ottobre 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Caratteristiche fondanti del <i>cooperative learning</i>: interdipendenza positiva
Novembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Caratteristiche fondanti del <i>cooperative learning</i>: interazione promozionale faccia a faccia
Dicembre 2014 Gennaio 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Caratteristiche fondanti del <i>cooperative learning</i>: insegnamento diretto delle abilità sociali • Focus group di metà percorso (insegnanti)
Febbraio 2015	<ul style="list-style-type: none"> • La gestione dei conflitti nei gruppi eterogenei
Marzo 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Caratteristiche fondanti del <i>cooperative learning</i>: la formazione dei gruppi eterogenei
Aprile 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Caratteristiche fondanti del <i>cooperative learning</i>: la valutazione cooperativa
Maggio 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione delle unità di lavoro realizzate
Giugno 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Focus group di fine percorso (studenti e insegnanti)



Gli elementi chiave del *cooperative learning* sono stati presentati in modo operativo, presentandone – attraverso una sperimentazione personale, ovvero “vivendo” le strategie cooperative proposte per gli studenti – le potenzialità rispetto allo sviluppo di un’affinata sensibilità all’altro e alla diversità. Ciò che si è cercato di privilegiare nel percorso è stata pertanto una sorta di “progettualità in azione”, che non facesse del percorso un “corso sul *cooperative learning*”, ma soprattutto un luogo privilegiato di riflessione e di scambio su ciò che possa significare, come docenti, identificare degli strumenti per valorizzare la diversità culturale, sviluppando processi di apprendimento che possano essere realmente “trasformativi” e che promuovano, a loro volta, modalità di insegnamento interculturali efficaci (Sales & Lopez, 2006; Sales et al., 2011, p. 911).

Ci pare opportuno sottolineare che evidenze di ricerca invitano a costruire percorsi formativi di questo tipo. Esistono infatti altri esempi di percorsi di ricerca che sottolineano come la costruzione di comunità di pratica condivisa possa sviluppare in chi partecipa alla ricerca un aumento di consapevolezza rispetto a ciò che all’inizio viene definito “problematico” e insieme un miglioramento della pratica didattica quotidiana (Willemse e al., 2015; Horn & Kane, 2015). Queste modalità sottintendono infatti una concezione dell’educazione e della cultura come processi aperti, dialogici e dinamici (Holliday, 1999) e, richiamandosi a strategie educative che leggono la diversità come un valore piuttosto che come un problema, utilizzano approcci che promuovono il dialogo e la partecipazione (Armstrong, Armstrong, Barton, 2000). Partendo

dall’assunto che gli insegnanti hanno un ruolo chiave nella realizzazione di percorsi didattici ed educativi che aprano al rispetto della diversità attraverso la promozione della conoscenza reciproca e la partecipazione democratica, diventa fondamentale fare della formazione degli insegnanti non solo l’insegnamento “tecnico” di un metodo didattico, quale potrebbe essere, ad esempio nel nostro caso, il *cooperative learning*, ma ampliando l’idea stessa di formazione ad una continua “riflessività condivisa” su quanto avviene all’interno della propria classe, come aspetto importante nello sviluppo di un “professionista riflessivo”.

Vedremo tra poco come questo aspetto di necessità di uno “spazio di riflessione condivisa” emerga con forza dai *focus group* con gli insegnanti.

LE RISPOSTE AI FOCUS GROUP

Come si evince da quanto finora esposto, a metà e alla fine del percorso ci è sembrato importante raccogliere le percezioni degli insegnanti rispetto alla diversità, prima, e la loro esperienza su quanto queste potessero in qualche misura svilupparsi diversamente attraverso strumenti didattici che mirassero alla valorizzazione della diversità stessa. Contemporaneamente, quanto emerso dalle parole degli insegnanti (e studenti) è stato messo a confronto con altre ricerche presenti in letteratura che avessero affrontato, anche in altri contesti, problemi affini. Tali riflessioni sono state raccolte attraverso tre *focus group* con gli insegnanti e sei *focus group* con gli studenti.

In particolare con gli insegnanti si è cercato di comprendere prima di tutto i loro atteggiamenti verso la diversità culturale e, in seconda battuta, quanto lavorare cooperativamente potesse influenzare tale atteggiamento. Pertanto i *focus group* di metà percorso hanno cercato di far emergere le emozioni e le riflessioni provocate dalla della diversità culturale. Alla fine del percorso si è cercato invece di capire se, a partire da ciò, il *cooperative learning* - implementato attraverso successivi suggerimenti di strategie didattiche - potesse essere considerato una strategia adeguata per valorizzare la diversità stessa. Quest'ultimo aspetto è stato confrontato con il punto di vista degli studenti. Ci è sembrato infatti che poter leggere in parallelo quanto riportato dalle parole degli insegnanti e degli studenti potesse aiutarci a guadagnare quella **pluralità di visioni** che può essere considerata una forma di analisi e validazione della ricerca-azione.

■ A. TEMI EMERGENTI DAI FOCUS GROUP CON GLI INSEGNANTI

Ciò che è emerso dai *focus group* con gli insegnanti è che, nonostante a parole la diversità culturale possa essere considerata una risorsa, molto spesso appare un qualcosa che crea "imbarazzo", e diventa quindi una difficoltà da gestire. Potremmo dire che queste due parole (risorsa/difficoltà) sono quelle che più tornano nei discorsi degli insegnanti durante il percorso di ricerca. Dal punto di vista del nostro lavoro, è proprio il senso di "imbarazzo" o di "straniamento" che ci è sembrato più proficuo rispetto al trovare strategie adatte a lavorare e a valorizzare la diversità.

Potremmo assumere come punto di partenza un episodio di vita di classe raccontato da un'insegnante:



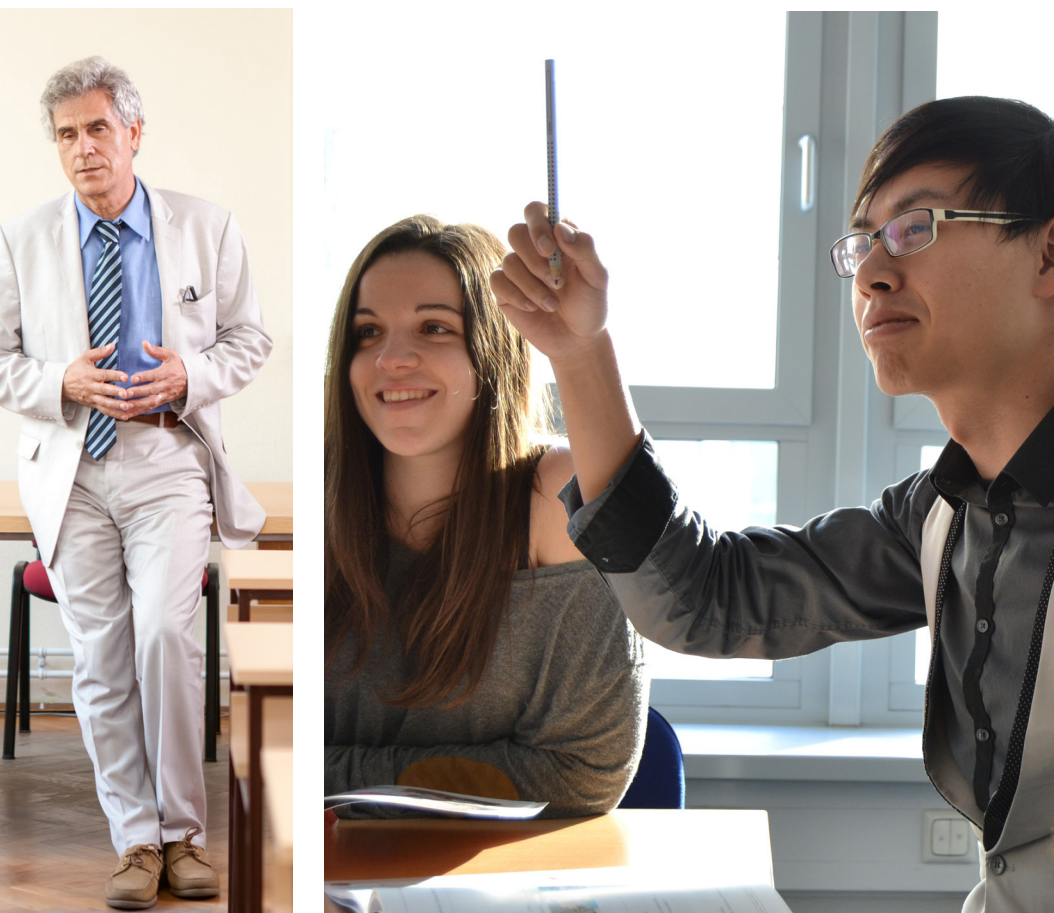
NONOSTANTE A PAROLE LA DIVERSITÀ CULTURALE POSSA ESSERE CONSIDERATA UNA RISORSA, MOLTO SPESSO APPARE UN QUALCOSA CHE CREA "IMBARAZZO" E DIVENTA QUINDI UNA DIFFICOLTÀ DA GESTIRE.

“Menziono Putin guardando il quotidiano che riporta una sua foto. Sapevo di aver in classe una ragazza moldava, che non so quanto vada d'accordo con l'Ucraina e uno studente russo adottato da una famiglia italiana. Gli altri ragazzi cominciano a fare battutine: come la prende il ragazzo russo il fatto che io abbia atteggiamenti duri? L'intercultura diventa un problema, un blocco per le tue lezioni normali. Qualche anno fa non mi sarei posta il dubbio. Oggi, più consapevole, mi sono fermata, mi sono sentita imbarazzata. Ho percepito il suo atteggiamento, magari legato ad altre problematiche. Questo vale ovviamente anche per altre problematiche. Pensiamo alle cittadinanze: secondo loro sono tutti italiani e tu invece per fargli fare gli interventi devi dirgli che non sono italiani: si arrabbiano tantissimo”.

INTERCULTURA AD OSTACOLI

Non è l'unico caso (ma forse il più emblematico) in cui gli insegnanti raccontano situazioni di fatica e di “inadeguatezza”, leggendo addirittura l'intercultura come “blocco per le tue lezioni normali”, soprattutto dove c'è quella che viene definita una “maggior consapevolezza” rispetto ad una diversità che, apparentemente, per gli studenti è qualcosa non solo di normale, ma anche di una possibile sfida in cui loro (gli insegnanti) sembrano essere i “perdenti”. La sensazione è quindi, come riferisce un'insegnante, rispetto al tema della diversità sembra sintetizzarsi così: *Loro (gli studenti) sembrano andare felicemente “oltre” un possibile significato discriminatorio*⁶.

GLI INSEGNANTI RACCONTANO SITUAZIONI DI FATICA E DI “INADEGUATEZZA”, LEGGENDO ADDIRITTURA L'INTERCULTURA COME “BLOCCO PER LE TUE LEZIONI NORMALI”



6. L'episodio era riferito alla scelta di un nome da dare al wiki di classe. L'insegnante ha riferito che gli studenti avevano scelto “The Nigga”, che per loro “è bello” perché ben si presta alla musica hip-hop, tema del wiki. Sfruttando il disaccordo di una ragazza nigeriana, l'insegnante ha proposto il nome della classe (3° L), pur nella perplessità (l'hanno presa abbastanza bene. Il mio era un tentativo di democrazia. Non ho capito se da parte loro sia stata una sfida, se si aspettassero di venire contraddetti).

Quello che appare forte, specie in alcuni, è il tentativo di superare la dicotomia noi/loro, riferita agli studenti stranieri, che in alcuni casi pare essere a vantaggio di questi ultimi.

Il punto di vista degli insegnanti sembra quindi oscillare tra due poli: da un lato sentono un forte desiderio (anche empatico) di conoscere altre possibilità e altre culture che convivono nelle loro classi (*L'intercultura è per me un arricchimento grandissimo. Entro in classe e vedo visi diversi che mi entusiasmano*), dall'altro

percepiscono che i pregiudizi e stereotipi non sono qualcosa di "esterno" all'ambiente, ma li coinvolgono in prima persona e che questi possono creare una sorta di barriera prima di tutto per se stessi, in quanto insegnanti nei confronti gli studenti, e poi tra studenti e studenti. A questo proposito sottolinea un insegnante: *A volte purtroppo abbiamo degli stereotipi: come sganciarsi? Cosa bisogna dire cosa non bisogna dire? Non conosciamo la vera realtà.*

Come si può quindi diventare "competenti" in una situazione così complessa?

Alla richiesta di definire la "sensibilità interculturale", gli insegnanti intervistati nel *focus group* parlano principalmente di "decentramento":

Mi viene in mente "decentramento": cominciare a vedere le cose da diversi punti di vista, con pensiero laterale. Trovare strategie per spostarsi, mettersi in più ruoli. I ragazzi sono meno rigidi, dobbiamo imparare da loro, con apprendimento reciproco.

Ancora una volta appare evidente lo scarto con le giovani generazioni che appaiono, almeno formalmente, più accoglienti. Pare quindi che lavorare in un certo



modo possa quasi far mettere in gioco prima di tutto il mondo adulto, che è chiamato a costruire e a progettare spazi d'incontro e di dialogo in cui sia possibile costruire terreni d'incontro comuni:

In classe non sai come muoverti perché rischi sempre di urtare la sensibilità di qualcuno, ma non va bene neppure far finta di niente perché anche quello rischia di urtare la sensibilità. Per valutare, trovare l'accordo ci vuole qualcosa di condiviso, una piattaforma comune.

"Valorizzare la diversità", allora, non sembra significare solo dare agli studenti l'opportunità di aprirsi all'altro, ma dare a se stessi la possibilità di vedere i propri studenti e il loro mondo con occhi diversi, nella consapevolezza che in un mondo sempre plurale anche le strategie educative e didattiche devono essere plurali e che questo implica una continua disponibilità a mettersi in gioco e imparare:

Insistere sul punto di vista, sul non accontentarsi di quello che vediamo, di non pensare di essere abbastanza preparati: la nostra conoscenza non è mai sufficiente.

"Flessibilità", allora, diventa la parola chiave: flessibilità di pensiero, ma anche a livello educativo, che è l'elemento (lo vedremo dai *focus group* con gli studenti), che induce gli studenti stessi ad aprirsi a mondi altri, a forme di pensiero nonché a modi di lavorare e di leggere la realtà diversi.

Stanti queste premesse, un cambiamento dell'agire educativo diventa possibile: **che cosa significa valorizzare la diversità perché possa essere riconosciuta come una risorsa per tutti, docenti compresi?**

La domanda è apparsa cruciale, in particolare perché gli

"FLESSIBILITÀ" DIVENTA LA PAROLA CHIAVE: FLESSIBILITÀ DI PENSIERO, MA ANCHE A LIVELLO EDUCATIVO, L'ELEMENTO CHE INDUCE GLI STUDENTI STESSI AD APRIRSI A MONDI ALTRI, A FORME DI PENSIERO NONCHÉ A MODI DI LAVORARE E DI LEGGERE LA REALTÀ DIVERSI.

insegnanti hanno riconosciuto la necessità di dare un **significato operativo** all'educazione interculturale. Questo aspetto è stato riconosciuto anche da ricerche che hanno messo in relazione la percezione degli insegnanti rispetto la diversità culturale e le loro pratiche professionali (Hollins & Guzman, 2015). Evidenze di ricerca sottolineano come la "direzione" più produttiva, pur nella consa-

pevolezza che strategie "universali" non esistano (Burns & Shadoian-Gersing, 2010), possa essere non tanto nell'ignorare le diversità, quanto nel farle diventare "produttive" per tutti e, nello stesso tempo, adottando strategie di insegnamento-apprendimento che permettano agli studenti di accettarsi e di valorizzarsi reciprocamente, a partire dalla quotidianità (Hachfeld et al. 2015).

PROFESSIONISTI RIFLESSIVI

A metà percorso gli insegnanti evidenziano questi elementi come fondamentali per poter valorizzare la diversità (nonostante e oltre gli "errori", ovvero gli imbarazzi e gli incidenti critici) e per promuovere competenza interculturale:

- lavorare sulla comunicazione, privilegiando il dialogo;
- cambiare *setting* della classe;
- partire da uno stereotipo e cercare di decostruirlo in piccolo gruppo;
- far riflettere gli studenti sui diversi approcci all'apprendimento;
- dare loro occasioni di vedere cose "normali" da punti di vista diversificati;
- dimostrare il proprio interesse e attenzione verso la diversità.

Sono aspetti importanti che necessitano di essere trasformati in strumenti operativi ovvero in pratiche didattiche spendibili nella quotidianità del proprio operato.

Il percorso di ricerca-azione ha puntato quindi a far sì che prima di tutto gli insegnanti potessero via via leggere se stessi come "professionisti riflessivi" (Schön, 1983; 2006) nel proprio contesto scolastico. **Che cosa caratterizza quindi il "professionista riflessivo"**? Risponderemo utilizzando le parole di Schön (1983), ciò che caratterizza quest'ultimo è la capacità di intraprendere una conversazione riflessiva con una situazione unica e incerta a livello professionale, tale che possa coltivare l'attitudine a trasformare se stessi e gli altri in relazione all'esercizio della professione. Perché ciò avvenga è necessario, prima di tutto, poter vivere in prima persona la propria professionalità

come arricchita dallo scambio e dal confronto aperto e "democratico" all'interno di spazi dedicati in cui sia possibile uscire dall'emergenza per guadagnare in riflessività. Questa possibilità è vissuta talvolta come molto lontana dagli insegnanti, che percepiscono, nel loro lavoro quotidiano, la difficoltà di dover far fronte all'emergenza che impedisce, talora, un pensiero "disteso", capace di lavorare sulla progettualità e, in ultima



analisi, sulla relazione.

Ciò che emerge con chiarezza dai *focus group* è che il fattore "tempo" pare infatti essere un grosso limite rispetto alla possibilità di costruire percorsi che vadano al di là di investire solo sui saperi disciplinari. Tuttavia nello stesso tempo fa capolino l'idea che questo sia un "ostacolo", che non può essere assottigliato: *Una volta abbiamo fatto due ore coi banchi in cerchio discutendo l'Otello: il setting vuol dire moltissimo. Non deve essere necessariamente l'intercultura. Due ore hanno fruttato più di due mesi.*

Come sfruttare allora al meglio il tempo? E, ancora, il tempo è solo un ostacolo o talvolta è solo una "scusa" per non cambiare la propria posizione? I dubbi espressi dagli insegnanti hanno confermato l'ipotesi di Musi (2010, p. 85) che ha acutamente sottolineato come talvolta:

dietro la mancanza di tempo c'è la negazione dell'altro: non visto perché anticipato da stereotipi, non ascoltato (non solo l'utente, anche i colleghi) perché potrebbe portare un punto di vista difforme dal proprio. Per incontrarsi occorrerebbe in quel caso darsi appuntamento su una "terra di mezzo": né mia né tua. Nostra. Da costruire con pazienza e fatica.

**UNO STRUMENTO
CHE GLI
INSEGNANTI
HANNO
RICONOSCIUTO
COME
FONDAMENTALE
È QUELLO DI UN
TEMPO PER UNA
PROGETTUALITÀ
CONDIVISA.**

Uno strumento che gli insegnanti hanno riconosciuto come fondamentale è quello di un tempo per una progettualità condivisa. La progettualità è, inoltre, strettamente connessa ad ogni evento educativo. Potremmo dire che ne sta alla base. Come progetto, infatti, l'educazione non è mai conclusa, diventando "un'istanza inesauribile che incessantemente si ricrea" (Iori, 1988, p. 53). Ora, è proprio nell'istanza della progettualità che è insita la dimensione del cambiamento, inteso come un "costante divenire alla luce di principi orientativi" (Iori, 1988, p. 261; Lisimberti, 2006, pp. 127-128). Si tratta di una dimensione professionale, in quanto l'insegnamento stesso si configura come una professione progettuale, "fondata, appunto, sulla competenza progettuale, la quale assicura consistenza, efficacia e qualità all'azione educativa" (Rossi, 2001, p. 35) del cambiamento, è chiaro.

Tuttavia essa non può essere distinta da una dimensione più personale perché la dimensione progettuale rende il soggetto protagonista della propria formazione e lo aiuta ad attribuirle senso (Maubant, 2004, p. 76). In sintesi, diremo che la dimensione progettuale è l'occasione per osservare (e valutare) la propria professionalità e, di conseguenza, diviene uno "strumento di conoscenza del sé personale e del sé professionale, di autovalutazione e di autodisciplina, di approfondimento della propria identità e competenza" (Rossi, 2001, p. 55). Non possiamo a questo proposito dimenticare come in più occasioni sia stato sottolineato che i processi di cambiamento a scuola non possono prescindere dalla capacità critica, dall'autostima professionale e dalla possibilità effettiva percepita dagli insegnanti di poter incidere in modo creativo nella propria realtà (Gale, Densmore, 2003; Skrtic, 1995).



SAPER LEGGERE IL CONTESTO

Ma, analizzando il vissuto degli insegnanti, emerge un altro aspetto importante. Costruire percorsi educativi che puntino alla valorizzazione della diversità culturale invita ad una lettura attenta e consapevole del contesto in cui ci si trova ad operare, in grado di misurarsi con le proprie idee (nonché stereotipi e pregiudizi) rispetto alla stessa diversità culturale. Prendere consapevolezza di questi aspetti, potendo condividere interrogativi e criticità, è il primo passo per co-costruire percorsi realmente interculturali, come è stato evidenziato da alcune ricerche recenti (si veda ad esempio Magos, 2007, pp. 1103 e ss.). Gli insegnanti guadagnano, quindi, una sorta di “approccio ermeneutico” alla realtà che vivono quotidianamente in classe (Carr, Kemmis, 1998). Come prima accennato, inoltre, con particolare riferimento alla riflessione sulla diversità culturale, questo significa anche maturare una consapevolezza nuova rispetto ai propri stereotipi e pregiudizi (Magos, 2007, p. 1111). Un ulteriore pensiero – ancora una volta condiviso – su di essi può aprire la strada alla riflessione su quali strategie possano essere maggiormente utili lavorando con gli studenti affinché essi prendano a loro volta consapevolezza dei propri pregiudizi per ri-leggerli e ri-pensarli. Nel gruppo,

infatti, si crea una situazione che permette a ognuno di prendere coscienza che non esistono risposte, comportamenti, interpretazioni, modi di pensare univoci, ma esiste la possibilità di rapportarsi al mondo in modo diverso da quello degli altri. È l'occasione per sperimentare la situazione “molteplicità versus univocità”, che aiuta a comprendere e a valorizzare i differenti contributi che possono essere messi a disposizione in una logica di integrazione e di negoziazione più che di esclusione. Come sottolineato da Pojaghi (2010, p. 20), la capacità di riuscire a mettere in una relazione dialogica il proprio punto di vista con quello di altri, ai quali si riconoscono differenti competenze, ruoli e abilità, prospettive, impegnandosi a superare i conflitti in modo cooperativo, è un'acquisizione che abilita, o può abilitare, a rapportarsi in modo critico con il mondo della conoscenza, ma anche con la realtà sociale nella quale vivono e quindi anche con fenomeni complessi come quello della diversità culturale (Pojaghi, 2000).

Già la strategia stessa della ricerca-azione, proprio perché invita a considerare la “pluralità dei punti di vista in un contesto di condivisione” (Losito, Pozzo, 2005, p. 30) racchiude una forte idea di complessità. Ma l'intercultura stessa contiene l'idea di un pensiero complesso. Come evidenziato da Pinto Minerva (2002, p. 22), infatti, l'intercultura:

è [...] soprattutto un modo di essere del pensiero [...] Quello che si propone, dunque, è un “pensiero problematico”, capace di pensare la complessità e di muoversi dialetticamente tra molteplici piani esistenziali e culturali del reale. [...] Educare al pensiero problematico e complesso significa educare a pensare in maniera complessa, cioè sviluppare una “conoscenza della conoscenza” [...] che guarda se stessa mentre conosce e mentre agisce.



GLI INSEGNANTI HANNO EVIDENZIATO CHE LAVORARE CON IL COOPERATIVE LEARNING HA IN QUALCHE MISURA CAMBIATO IL MODO IN CUI ESSI STESSI GUARDAVANO ALLA DIVERSITÀ PRESENTE NELLE LORO CLASSI

Tale pensiero si è caricato di progettualità pedagogica nel momento in cui ha condotto sia gli insegnanti sia chi scrive a guadagnare “uno sguardo meno scontato sulla propria pratica educativa e una più concreta capacità di ascolto e intervento nei confronti di tutti gli allievi stranieri e non” (Zoletto, 2007, p. 11). In questo modo, ciò che si è cercato di cogliere durante tutto il percorso non è stata solo una dimensione metabelica, ma il tentativo di comprendere il motivo per cui può avvenire il cambiamento, chiedendosi, pertanto, non solo se cooperando gli studenti possono ripensare alla diversità come valore, ma a quali condizioni è possibile costruire cooperazione e valorizzazione della diversità nella cooperazione.

Nel *focus group* finale gli insegnanti hanno evidenziato che lavorare con il *cooperative learning* ha in qualche misura cambiato più che il modo in

cui gli studenti potevano approcciarsi alla diversità il modo in cui essi stessi, come dicevano, guardavano alla diversità presente nelle loro classi, che prima sembrava solo occasione di fatica, scoprendo quanto potesse diventare una risorsa.

Dice infatti un'insegnante, parlando della propria classe:

Io mi sono sorpresa, perché avevo provato a immaginare la reazione degli studenti, ovvero come avrebbero interagito, però sono stata piacevolmente sorpresa.

E un'altra:

Ho avuto alcune idee rispetto ad alcune relazioni che ci sono tra i ragazzi, tante cose altrimenti non le cogli perché nella lezione frontale sono più “omologati” come comportamenti.

Questo pare avvenire perché la “flessibilità” (indicata prima come una competenza da acquisire) diventa

una sorta di obiettivo educativo, che può favorire il “decentramento”:

Anche io ho ritenuto utile scardinare alcune dinamiche che si creano a volte a livello di gruppo classe, perché a volte si cristallizzano dei comportamenti e atteggiamenti di cui i ragazzi stessi non sono consapevoli oppure se lo sono non sono in grado di uscirne perché rimangono ingabbiati in atteggiamenti già precostituiti. Per cui noi attraverso il gruppo riusciamo a effettuare delle piccole forzature e a far effettuare loro qualcosa di nuovo e dimostrare di poter fare qualcosa di nuovo e orientarsi in un'altra dimensione.

Ma è dallo “scombinamento” di conoscenze acquisite che nascono nuove opportunità di apprendimento che possono uscire dal contesto meramente scolastico:

Ho trovato delle analogie con lo scombinamento che avviene quando vanno all'estero in famiglia e spesso quello





che li mette più in difficoltà è ciò che più li aiuta a crescere perché vedono un altro modo che non è detto che debbano abbracciare, ma vedono praticamente che qualcuno può essere diverso e mi sembra di capire che la stessa difficoltà avviene nei gruppi: quando c'è criticità c'è crescita, quando è tutto piatto si rimane fermi.

ASCOLTO E INTERAZIONE COSTRUTTIVA

Alla fine del percorso, pertanto, ciò che emerge dalle parole dei docenti è che utilizzare questa strategia pare creare un ambiente adeguato a sviluppare maggiore disponibilità all'ascolto reciproco e all'interazione costruttiva, che fa sì che anche gli insegnanti stessi vivano in maniera più positiva e che induca alla possibilità di leggere in modo diver-

so dinamiche altrimenti molto più "problematiche". Certo, non si tratta di un "effetto immediato". Come già detto, è il fattore "tempo" su cui gli insegnanti si concentrano di più, sia quando lo ritengono troppo poco per lavorare cooperativamente sia quando sottolineano la necessità di dare più tempo anche ad attività cooperative "informali" (Comoglio, 1996, p. 235; Johnson, Johnson, Holubec, 1992, pp. 3-10). Esso appare certamente importante, dal punto di vista degli insegnanti, perché anche gli alunni imparino a lavorare insieme. Questo emerge chiaramente dalle parole di quest'insegnante:

Ho imparato che è faticoso e difficile da gestire quando si richiede un programma con molti contenuti. Ci si mette il doppio del tempo. È vero che non promuovi solo obiettivi cogniti-

vi e con il gruppo promuovi le abilità sociali. Per questo sento il bisogno di spunti pratici perché non ci sia lezione frontale.

In sintesi, possiamo quindi dire che il cooperative learning possa essere considerato un metodo di lavoro adatto per lavorare su quella capacità di vedere l'altro da altri punti di vista e per condurre verso quel "saperci fare con la diversità" a livello sia cognitivo che emotivo che è poi la cifra della sensibilità interculturale. Nello stesso tempo, se riprendiamo i punti esplicitati dagli insegnanti come fondamentali per valorizzare la diversità culturale, una conoscenza più chiara delle strategie cooperative pare importante per progettare in modo più consapevole contesti di scambio e di arricchimento reciproco. Certamente, perché ciò avvenga,

IN SINTESI, POSSIAMO QUINDI DIRE CHE IL COOPERATIVE LEARNING POSSA ESSERE CONSIDERATO UN METODO DI LAVORO ADATTO PER LAVORARE SU QUELLA CAPACITÀ DI VEDERE L'ALTRO DA ALTRI PUNTI DI VISTA.

è necessario un ripensamento della propria professionalità, anche in termini operativi e pratici, aspetto che gli insegnanti vivono conflittuale rispetto a un lavoro scandito da tempi stretti, istanze burocratiche, difficoltà logistiche, a cui fa fronte – alla fine del percorso – una rinnovata esigenza di formazione nonché di spazi di discussione aperti non burocraticamente codificati.

Dal punto di vista della valutazione del percorso, ne consegue – a nostro avviso – la necessità di indagare in maniera più profonda le difficoltà che gli insegnanti incontrano quando progettano ambienti di apprendimento cooperativi (Baines et al., 2008; Surian, Damini, 2014, p. 808), aiutandoli a riflettere attraverso quali “metafore” essi leggono il processo di apprendimento (Hodkinson, Biesta, James, 2008), ovvero se come “acquisizione”, come “partecipazione” o come “divenire”. Da un punto di vista socio-culturale, questa prospettiva (che si pone in linea con studi compiuti, ad esempio, da Hodkinson, 2008) pare essere quella che considera il processo di apprendimento un fatto sempre “sociale”, tanto per gli studenti quanto per gli insegnanti, e che non si può quindi scindere quanto avviene negli studenti da quanto avviene negli insegnanti.

■ B. I FOCUS GROUP CON GLI STUDENTI

Come già precedentemente anticipato, alla fine dell'anno scolastico sono stati condotti sei *focus group* con gli studenti, tre a Reggio Emilia e tre a Verona. Per motivi logistici due classi (due a Verona e due a Reggio Emilia) non hanno partecipato al *focus group*. Lo scopo di quest'analisi non è stato quello di condurre un'indagine approfondita delle percezioni degli studenti rispetto all'utilizzo di strategie cooperative, ma cercare di capire che cosa, dal loro punto di vista, possa ostacolare o favorire la cooperazione. Se infatti il *cooperative learning*, come evidenziato da numerose ricerche già citate, può essere un valido strumento per valorizzare la diversità, ci è sembrato utile capire le condizioni in cui, secondo gli studenti, si può effettivamente creare cooperazione. Raccogliere il punto di vista degli studenti è stato inoltre utile per metterlo in relazione con quello degli insegnanti, il vero oggetto/soggetto della ricerca, allo scopo di acquisire un quadro più completo rispetto alle domande da cui è scaturito tutto il percorso di ricerca. Le risposte hanno avuto un potenziale valore “formativo” per gli insegnanti, il cui *focus group* finale è avvenuto in un secondo momento, in modo da riportare il punto di vista degli studenti. La progettazione del

secondo anno di lavoro ha tenuto infatti conto anche dell'esperienza riportata dagli studenti.

LAVORARE INSIEME AIUTA LO STUDIO

Il primo aspetto che emerge dalle parole degli alunni è che utilizzare modalità di lavoro cooperative presenta più aspetti positivi che di criticità. Questo in realtà non è stato un punto di vista condiviso da tutte le classi. In alcuni (a dire il vero, sporadici) casi, lavorare insieme viene considerato quasi un ostacolo all'apprendimento, in quanto le differenze tra gli studenti a volte sono troppe. Nella maggior parte dei casi, tuttavia, ciò che emerge è che il *cooperative learning* può aiutare a imparare meglio. Nonostante infatti, all'inizio le attività di *cooperative learning* tendano ad essere prese in poca considerazione, soprattutto perché sentite come nuove e “diverse”, essi dichiarano che il primo aspetto importante è che lavorare insieme “aiuta lo studio”. La spiegazione reciproca nel gruppo dei pari li aiuta a memorizzare meglio i contenuti, li fa sentire più sicuri, rafforza un senso di identità e di appartenenza e sviluppa un senso di comunità. Sono aspetti che confermano la letteratura che ha esplorato gli effetti del *peer tutoring* e della *peer education*.

ALLA FINE DELL'ANNO SCOLASTICO SONO STATI CONDOTTI SEI FOCUS GROUP CON GLI STUDENTI, TRE A REGGIO EMILIA E TRE A VERONA

Con molta lucidità, tuttavia, gli studenti evidenziano alcune criticità, la prima delle quali è il fattore “tempo”, declinato sia come tempo necessario per svolgere bene un’attività cooperativa, sia inteso come tempo dedicato alle attività cooperative nell’economia delle attività scolastiche. Essi riconoscono che potrebbero imparare meglio e di più se la prassi cooperativa diventasse non alternativa alla lezione frontale,

ma potesse almeno supportarla con una certa costanza da parte degli insegnanti. In secondo luogo, riconoscono la **centralità della divisione in ruoli**, che diventano fondamentali per collegare il lavoro cooperativo alla finalità non solo di imparare di più ma anche di imparare dall’altro in quanto “altro”, come emerge in questo passaggio **in una classe del liceo delle scienze umane (Verona)**:



S1: Anche secondo me la divisione in ruoli è efficace e fondamentale perché tutti partecipano e il gruppo è più coeso.

S2: Avere un ruolo ti porta a dare di più perché dici: è il mio ruolo, ce l’ho solo io e quindi devo fare bene ciò che mi è stato assegnato.

S3: Se il lavoro è strutturato il lavoro è diviso equamente e quindi dare una valutazione è più equilibrato.

Ricercatrice: *La strutturazione del lavoro attraverso i ruoli può indurre a una maggiore attenzione verso la diversità?*

S1: Può capitare che ci siano persone che hanno difficoltà a fare certe cose e il fatto di lavorare in gruppo può aiutarle. Però bisogna che il ruolo sia adatto alle potenzialità di ciascuno.

Ricercatrice: *da chi dovrebbero essere dati i ruoli?*

S1: Dovrebbero essere decisi all’interno del gruppo.

S2: Forse sì, ma a volte bisognerebbe anche cercare di cambiare, altrimenti l’alunna non si esercita su cose diverse, ma fa sempre le stesse cose.

S3: nel nostro gruppo ci siamo divisi la parte da cercare. Se sai che nella parte che hai scelto puoi dare il meglio allora tutto il gruppo lavora meglio.

Ricercatrice: *Quindi c’è una relazione tra quello che possiamo studiare e che ci interessa di più?*

S1: Sì, secondo me sì perché questo può dare più equilibrio al gruppo, anche perché non hai l’ansia di fare ciò che non ti piace però se i ruoli sono dati dall’esterno puoi prenderla come una sfida.

S2: Anche perché rischierei di tralasciare cose che non reputo importanti.



Da questi passaggi possiamo evidenziare alcuni elementi interessanti, che sono apparsi rilevanti in altri *focus group*. In primo luogo, la cooperazione non è qualcosa di spontaneo, ma va costruita attorno a un progetto, che gli studenti devono poter “condividere”. In altri termini, il primo ingrediente della cooperazione è la condivisione di un “progetto” comune che cementi il gruppo perché è necessaria la presenza di tutti e perché risponde alle esigenze di tutti. In questo modo la cooperazione potrebbe essere un modo per valorizzare la diversità, pur rimanendo il dubbio che cooperare potrebbe far uscire aspetti del carattere di persone che non si conoscono ancora abbastanza e che potrebbero ostacolare la cooperazione:

A me piacciono i lavori di gruppo, ma a volte in un gruppo manca un leader e allora se nessuno sa esattamente che cosa deve fare manca la collaborazione (Classe seconda, istituto professionale socio-sanitario, Reggio Emilia).

Inoltre, la cooperazione si costruisce responsabilizzando attivamente i membri del gruppo, e i ruoli, per quanto talvolta difficili da accettare, sono considerati importanti ai fini della cooperazione, in particolare perché possono facilitare il raggiungimento dell’obiettivo proposto dall’insegnante:

Io del lavoro di gruppo terrei i ruoli perché senza non si crea collaborazione (Classe seconda, istituto professionale socio-sanitario).

Quando ci hanno dato un lavoro più libero ci sono stati quelli che lavoravano per tutti, invece con i ruoli definiti è stato tutto più semplice (Classe seconda, istituto professionale socio-sanitario).

Così tutti lavorano, e si evita chi vuole fare tutto per sé senza pensare agli altri (Classe seconda, Istituto Alberghiero, Reggio Emilia).

Lavorare con l’**assegnazione dei ruoli** è stato percepito dagli studenti come una profonda novità. Nella maggior parte dei casi, essi hanno dichiarato di aver accettato di buon grado i ruoli proposti dagli insegnanti (generalmente quelli funzionali alla realizzazione del compito: responsabile dell’abilità sociale, responsabile dei materiali, interfaccia con l’insegnante, grafico, osservatore), nonostante in alcune situazioni, in particolare al liceo, gli studenti sottolineino che poter scegliere autonomamente i ruoli potrebbe favorire una maggior collaborazione.

Su questo rimane tuttavia il dubbio che la “turnazione” dei ruoli potrebbe far scoprire aspetti nuovi di sé e degli altri e mettere chi non lavora in condizione di dare un effettivo contributo al lavoro di gruppo. In questo senso i ruoli sono stati percepiti come importanti in particolare per evitare il *social loafing* (come si evince dal primo passaggio sotto riportato che fa riferimento al *focus group* con una seconda dell’istituto professionale) tanto che anche nei casi in cui secondo loro il lavoro non ha ottenuto l’effetto sperato, l’aspetto da migliorare è la distribuzione dei ruoli (come si vede nel seguente passaggio, tratto dal *focus group* con una seconda dell’istituto professionale socio-sanitario):



S.1: Dandosi dei ruoli certo che ci sono dei cambiamenti nel modo di lavorare perché uno che è abituato a non fare niente è ovvio che riesce un po' di più a... a darsi una posizione... e magari uno che è abituato a parlare sempre cerca invece... non di fare meno, ma di lasciare fare un po' di più al gruppo, in modo che riesca a fare il proprio lavoro... Anche perché all'interno dei gruppi non si danno magari dei ruoli ben precisi... e in questo caso si mettono insieme delle idee, ma il capogruppo è sempre quello che lavora di più... quindi con i ruoli si evita questo problema di chi fa di più e di chi fa di meno...

S.2: Sì, ma il problema è avere dei ruoli e dirceli dall'inizio. In pratica perché questa attività funzioni dobbiamo distribuirci bene i ruoli e accettarli.

Ciò che emerge dai focus group rispetto ai ruoli è pertanto questa "tensione" verso l'auto-gestione e la necessità di essere in qualche modo guidati per poter vedere se stessi e gli altri in modo diverso, in una prospettiva che potremmo definire "decentrata". Ciò emerge chiaramente da alcuni passaggi dei focus group:

Ricercatrice: *Vi sembra che questi ruoli diversi vi possano insegnare qualcosa di più rispetto a quello che provano gli altri?*

S.2: Dipende forse dai diversi caratteri che uno ha, ma accade che grazie al gruppo impari a sentirti più responsabile degli altri.

S.3: E poi succede che le più timide possono venire emarginate, oppure tendono a prendersi i ruoli che nessuno vorrebbe, ma che sono importanti.

Classe seconda, Istituto professionale socio-sanitario



**IN CHE MODO,
QUINDI, UNA
VALUTAZIONE
DIVIENE DAVVERO
COOPERATIVA? LE
RISPOSTE DATE
DAGLI STUDENTI
HANNO PROPESO
PER UN EQUILIBRIO
TRA VALUTAZIONE
INDIVIDUALE E
VALUTAZIONE DI
GRUPPO**

**COOPERAZIONE
E VALUTAZIONE**

Un altro aspetto importante che influenza la cooperazione è, secondo gli studenti, quello relativo alla **valutazione**. Esiste una stretta relazione tra cooperazione e valutazione, su cui i vari approcci del *cooperative learning* hanno riflettuto (si vedano, ad esempio, Slavin, 1989; 1990; De Vries, Slavin, 1978). Rispetto a ciò, anche gli studenti si sono espressi in modo esplicito. Se, infatti, l'apprendimento diventa effettivamente cooperativo quando si creano le situazioni per cui i risultati individuali vengano potenziati proprio dall'aver lavorato in gruppo (Slavin, 1995b; Slavin, Cooper, 1999), è necessaria una modalità di valutazione che sia altrettanto cooperativa. Come evidenziato dalle parole degli studenti, il problema non è di poco conto, perché su questo si gioca, in qualche modo, l'autenticità

del lavorare insieme a scuola. Non è da trascurare che l'"interdipendenza di valutazione" può creare difficoltà (Triani, 2002, pp. 228-229). In primo luogo rispetto al rapporto tra responsabilità individuale e responsabilità di gruppo per cui ciascuno, all'interno di un percorso di lavoro di tipo cooperativo, è responsabile del proprio lavoro e, potremmo aggiungere, dei propri risultati, ma lo è - in qualche misura - anche del lavoro e dei risultati degli altri. La criticità è più evidente quando il risultato degli altri è negativo e questo ha una "ricaduta" all'interno di tutto il gruppo, come hanno notato gli studenti. In che modo, quindi, una valutazione diviene davvero cooperativa?

Le risposte date dagli studenti hanno propeeso per un equilibrio tra valutazione individuale e valutazione di gruppo, ipotizzando soluzioni in cui sia possibile creare un'interdipendenza tra valutazione individuale e valutazione di gruppo:



S.1: *Io credo che sia difficile dare una valutazione singola al lavoro di gruppo.*

S.2: *Sono d'accordo solo in parte, è difficile dare una valutazione singola, ma è improponibile dare solo una valutazione di gruppo: non tutti lavorano nello stesso modo.*

S.3: *Certo, e poi un insegnante come può vedere tutto? Allora è importante che ci valutiamo anche da soli*

(Classe quarta, liceo scientifico, Verona)

S.1: *La valutazione dovrebbe essere individuale ma concorrere alla valutazione collettiva e viceversa: se io faccio un lavoro fatto bene potrebbe influire su quello di gruppo e quello del gruppo sul mio... però non so come...*

S.2: *Secondo me, tutto sta a chiarirsi e a chiarire bene che cosa ha fatto ciascuno all'interno del lavoro e dal ruolo e da come ha rispettato il suo ruolo.*

S.3: *Secondo me ci vuole un voto individuale e ci vuole anche un voto singolo. Magari che facciano media.*

(Classe seconda, istituto professionale alberghiero)

**IL MODO CON CUI UN INSEGNANTE VEDE LA DIVERSITÀ PUÒ
INFLUENZARE IL MODO CON CUI GLI STUDENTI SI RAPPORTANO
AD ESSA. QUESTO È EMERSO IN TUTTI I FOCUS GROUP, ED È STATO
ESPRESSO CON PARTICOLARE CHIAREZZA DA UNA STUDENTESSA DEL
LICEO DELLE SCIENZE UMANE DI VERONA.**

Ma, soprattutto, ciò che davvero influenza la cooperazione e la possibilità, quindi, di una valorizzazione reciproca delle rispettive diversità sta nel cambio del ruolo dell'insegnante (Hertz-Lazarowitz, 2008, Damini, 2014).

Il modo con cui un insegnante vede la diversità può influenzare il modo con cui gli studenti si rapportano ad essa. Questo è emerso in tutti i *focus group*, ma è stato espresso con particolare chiarezza da questa studentessa (liceo delle scienze umane, Verona):

Se l'insegnante è più o meno esigente allora cambia il modo in cui ci vediamo tra compagni. Esigente vuol dire che da noi vuole solo i contenuti. Se un insegnante è tanto esigente allora in realtà cerchiamo di lavorare noi più che di guardare l'altro e non ci accorgiamo se uno è diverso o meglio che questo è importante perché potremmo imparare qualcosa di più gli uni dagli altri.

Non da ultimo, gli studenti sottolineano che la possibilità di coo-

perazione aumenta quando viene lasciata maggior autonomia decisionale (rispetto alla gestione dei ruoli, rispetto alla scelta degli aspetti da esplorare di un argomento dato). Il "cambio di ruolo" è in stretta relazione con la possibilità di "condividere" con gli studenti non la regia di quanto avviene in classe, ma il controllo di alcuni processi tradizionalmente completo appannaggio dell'insegnante. Uno di questi è, l'abbiamo esplicitato, la programmazione del percorso didattico, pur rimanendo essa ovviamente nelle mani dell'insegnante per quanto riguarda finalità, obiettivi e contenuti irrinunciabili dell'apprendimento. Ma esistono altri aspetti che possono essere condivisi. Uno di questi fa riferimento all'osservazione di quanto avviene in classe, già percepito come nodo critico nel primo anno di lavoro. Non è pensabile, infatti, poter osservare tutte le dinamiche che avvengono all'interno del gruppo di lavoro e quindi avere una visione chiara e sistematica dei processi che concorrono a influenzare quei prodotti che sarà poi chia-

mato a valutare. A partire da tale criticità, la strategia che i docenti hanno progressivamente messo in atto è quella di "condividere" l'osservazione con gli studenti stessi, accettando di lasciare un "pezzo" di quell'autorità che deriva dalla pretesa del controllo "assoluto" (nel senso etimologico del termine).

Quello che viene sviluppata dagli insegnanti è allora una maggior flessibilità: flessibilità nel leggere contesti e situazioni, maggior decentramento, maggiore capacità di stare nella complessità e nel crinale di situazioni complesse e potenzialmente "imbarazzanti". Nello stesso tempo, una rinnovata flessibilità e capacità di decentramento offrono l'opportunità di farle sperimentare ai propri studenti. Questi, lo abbiamo visto prima, sono gli atteggiamenti che gli insegnanti definiscono "chiave" rispetto alla sensibilità interculturale, che non può essere sviluppata "solo" dagli insegnanti o "solo" dagli studenti, ma in un processo cooperativo che coinvolge entrambe le parti.

Considerazioni conclusive

Come precedentemente spiegato, il problema da cui è scaturito l'intero percorso di ricerca è il seguente: è possibile sviluppare degli strumenti per la consapevolezza degli insegnanti riguardo alla diversità e per approcci didattici di *cooperative learning* per la promozione dell'educazione interculturale, ovvero costruire curricula che valorizzino la diversità culturale, promuovendo sensibilità interculturale, anche attraverso gli insegnamenti disciplinari? Quanto scaturisce dalla presente ricerca – pur nei limiti che poi andremo ad evidenziare – ci sembra possa offrire un contributo rispetto a tale problema, nonostante i limiti che essa ha evidenziato, impliciti in parte nella natura stessa della ricerca-azione, in parte nel percorso realizzato.

Indubbiamente, due punti problematici della ricerca-azione potrebbero essere individuati nella scarsa affidabilità e nella limitata generalizzabilità dei dati, in quanto, come ben evidenziato da Corey (1952, pp. 331-338), “la ricerca-azione considera una situazione specifica e coinvolge persone che non possono essere considerate un campione rappresentativo”. Tuttavia, ci pare che quanto emerso da tale lavoro possa essere “trasferito” in contesti analoghi, in particolare se consideriamo tra le specificità della ricerca-azione



una “generalizzazione verticale” più che “orizzontale” dei risultati (Corey, 1952, pp. 331-338). In altri termini, in un percorso di ricerca-azione ogni insegnante può, in collaborazione con altri insegnanti, studiare la propria classe, utilizzare in maniera opportuna i risultati a cui giunge ed avvalersene con altri gruppi di alunni (Lamberti, 2006, p. 132). Inoltre, la forza de-



È POSSIBILE COSTRUIRE CURRICULA CHE VALORIZZINO LA DIVERSITÀ CULTURALE, PROMUOVENDO SENSIBILITÀ INTERCULTURALE, ANCHE ATTRAVERSO GLI INSEGNAMENTI DISCIPLINARI?

Riconoscere criticità e punti di forza verso una riprogettazione



L'ASSEGNAZIONE DEI RUOLI AIUTA A CAMBIARE LA PERCEZIONE DI STATUS DA PARTE DI UNO STUDENTE, SIA IN RELAZIONE A QUELLO CHE EGLI STESSO SI ATTRIBUISCE SIA IN RELAZIONE A QUELLO CHE GLI ALTRI STUDENTI GLI ATTRIBUISCONO.

rivante dall'essere un "gruppo in ricerca" permette spesso una sorta di benefica "contaminazione" rispetto allo sviluppo di nuove pratiche didattiche ed educative anche con i colleghi che non hanno partecipato alla ricerca, nonostante – e questo può essere considerato un punto critico quasi "strutturale" – la scuola secondaria di secondo grado non preveda spazi definiti per la programmazione collegiale, come avviene nella scuola primaria. Rispetto a ciò, ci pare importante tuttavia ricordare che le nuove indicazioni invitano gli insegnanti a lavorare insieme in questo senso.

Nonostante queste criticità, **ci pare di poter identificare alcuni punti rilevanti alla fine del percorso di ricerca.**

Innanzitutto, ciò che emerge è che per lavorare con gli studenti in direzione della valorizzazione della diversità pare fondamentale promuovere percorsi di tipo cooperativo, che evidenzino la "necessità" dell'imparare con l'altro e grazie all'altro, proprio perché "diverso da me".

Tuttavia la cooperazione va "progettata" da parte, prima di tutto, degli insegnanti.

Perché possano portare a valorizzare la diversità, culturale ma non solo, i moduli di lavoro dovrebbero basarsi su un modello di equo scambio (Cohen, 1999, p. 81), in cui i membri siano portati a avvertire la necessità reale di scambiarsi idee, materiali, conoscenze ed esperienze per raggiungere gli obiettivi prefissati dall'insegnante, senza una rigida suddivisione del lavoro operata a priori dall'insegnante, ma condividendo che cosa è necessario perché un gruppo funzioni e una serie di funzioni e/o ruoli, concordata con gli studenti, da svolgere perché il gruppo possa lavorare in

modo efficiente, produttivo e scorrevole. Come evidenziato già negli studi di Cohen (1999, p. 109 e ss.) e come rilevato dagli insegnanti e dagli studenti, già nel corso e al termine del primo anno di lavoro, l'assegnazione dei ruoli aiuta a cambiare la percezione di status da parte di uno studente, sia in relazione a quello che egli stesso si attribuisce sia in relazione a quello che gli altri studenti gli attribuiscono. La turnazione dei ruoli può concorrere quindi a creare quell'insieme misto di aspettative reciproche (Cohen, 1999, p. 132) attraverso cui gli studenti possono imparare progressivamente a "spostare lo sguardo" e a vedere e a vedersi da un altro punto di vista, elemento essenziale per sviluppare sensibilità interculturale. Inoltre, la cooperazione aumenta dove si percepisce una finalità comune, riconosciuta come tale dagli studenti. Ciò che dagli insegnanti e dagli studenti è stato rilevato è che nella ricerca di gruppo aumenta la collaborazione in quanto, nella maggior parte dei casi, cresce il

senso di impegno verso il progetto che è stato scelto dal gruppo. Da ciò consegue che la **possibilità di cooperazione è strettamente collegata ad un cambio di ruolo da parte dell'insegnante**. Egli, come sottolineato da Cohen (1999, pp. 115-116), non è chiamato a rinunciare all'autorità, ma ad accettare di diventare "regista" del percorso cooperativo (Sharan, Sharan, 1998; Sharan, 2010) e di condividere il "controllo" di quanto avviene in classe. Molto spesso in letteratura è stato evidenziato come cambi il ruolo dell'insegnante nel *cooperative learning*, che non è più un "banchiere" dispensatore del sapere - per fare riferimento ad una nota espressione di Freire (2002) - ma piuttosto un "facilitatore" dello sviluppo sociale e intellettuale dei propri studenti (Almog, Hertz-Lazarowitz 1999; Gillies, Ashman 2003; Gillies, Boyle 2006). Si tratta di una "delega" di autorità che molto spesso gli insegnanti hanno riconosciuto come di difficile gestione e che richiede di **"rileggere" tutta la propria professionalità da un altro punto di vista**, aspetto che è stato oggetto di numerose riflessioni. Ciò che è emerso dalle parole degli insegnanti è una progressiva ridefinizione della propria professionalità grazie al percorso di ricerca-azione, in particolare in relazione alla progettazione - spesso condivisa, con altri colleghi ma anche con gli studenti - di percorsi didattici coopera-



È QUANDO GLI INSEGNANTI ACCETTANO DI PERDERE LA CENTRALITÀ DEL PROPRIO RUOLO CHE PUÒ CRESCERE LA COOPERAZIONE TRA GLI STUDENTI

tivi. Ciò che è stato richiesto agli insegnanti, durante tutto il percorso di ricerca-azione, è stato un continuo sforzo di decentramento che li ha portati a "vedere" in maniera diversa le diversità presenti nella classe. Nonostante nell'intervista iniziale gli insegnanti esprimessero un certo apprezzamento per la diversità, culturale, ma non solo, essa è stata riconosciuta come estremamente problematica e come un ostacolo anche per un'effettiva cooperazione, ed è stato pertanto importante condividere strategie cooperative (come la *Group Investigation*) che dessero, prima di tutto per gli insegnanti, un significato alla diversità. Potremmo quindi sostenere che il modo con

cui gli insegnanti leggono la diversità influenza il modo con cui gli studenti leggono e valorizzano la diversità, attraverso il quale possono sviluppare atteggiamenti di maggiore sensibilità interculturale. Ci sembra che una riflessione, anche operativa, sul possibile legame tra queste due variabili potrebbe gettare le basi per uno sviluppo ulteriore di questa ricerca.

Inoltre, è quando gli insegnanti accettano di perdere la centralità del proprio ruolo che può crescere la cooperazione tra gli studenti (Hertz-Lazarowitz, 1992; Hertz-Lazarowitz, 2008). La stretta relazione tra questi elementi ci permette di sottolineare come, intendendo la scuola come "comunità di apprendimento" (Sergiovan- ni, 2000), diventi importante condividere con insegnanti e studenti strumenti comuni sia dal punto di vista operativo (ad esempio, appunto, percorsi

formativi per gli insegnanti che utilizzino il *cooperative learning* come strategia di lavoro), sia di riflessione. In questo senso gli **incidenti critici possono essere considerati una modalità di lavoro adeguata**, in quanto capace di creare spazi di riflessività che parte dalla condivisione dell'esperienza. Nello stesso tempo, essi possono costituire, per la loro immediata sensibilità, un'utile cartina tornasole per riflettere sullo sviluppo di sensibilità culturale, nonostante il loro utilizzo e, in particolare, la loro "validità" necessiterebbe di essere approfondita con successive ricerche anche empiriche.

Ora, ciò la ricerca ha evidenziato è

che quando la cooperazione diventa condizione irrinunciabile per svolgere un compito complesso e pluridimensionale (Cohen, 1997, 1999; Sharan, Sharan, 1998), come accade nella *Group Investigation*, viene sottolineata l'importanza della motivazione intrinseca all'interdipendenza positiva. In particolare a queste condizioni, essa può portare alla scoperta del fatto che imparare con l'altro può essere una risorsa e può aprire spazi per un cambio di mentalità e per un nuovo modo di pensare l'altro che, come abbiamo visto, può andare al di là del ristretto spazio scolastico. **È possibile infatti che questa valorizzazione della diversità su "piccola scala" apra anche alla possibilità di guardare il mondo con occhi diversi?** Secondo quanto emerge dai risultati dei questionari questo potrebbe essere un piccolo passo per andare verso tale direzione; tale piccolo passo potrebbe diventare più rilevante se – dicono gli studenti – potessero essere concessi maggiori spazi di autonomia e di interazione già a livello del contesto classe e se, soprattutto, questo modo di lavorare potesse diventare pratica condivisa a scuola, tale da poter far pensare che un altro modo di vivere insie-

me non è un'utopia. Solo in questo modo, probabilmente, sarà possibile coltivare quella *forma mentis* aperta al riconoscimento dell'altro e capace di collaborare *nella e per* la differenza (Cambi, 2006, p.168), che è presupposto fondamentale per costruire insieme percorsi interculturali.

Sicuramente esistono anche altri limiti insiti al presente lavoro, dovuti ad esempio alla non possibilità di aver raggiunto un gruppo sufficientemente significativo di insegnanti, in particolare rispetto al questionario, ma anche rispetto al percorso di



LA SCUOLA NON È FINITA, E NEMMENO LA VOGLIA DI METTERSI IN GIOCO, DI IMPARARE E DI RIPENSARE I PROPRI PUNTI DI VISTA, IN MERITO ALLA DIVERSITÀ, MA NON SOLO.

ricerca-azione. Su questo pare difficile trovare una risposta univoca che aiuti ad interpretare il fenomeno.

Sicuramente, gli insegnanti stanno vivendo un periodo di grande stanchezza dal punto di vista professionale e, in alcuni casi, di forte demotivazione. Nonostante ciò, alla fine di un percorso, ci sentiamo di dire – raccogliendo anche e soprattutto il punto di vista di chi ha partecipato alla ricerca-azione – che non si può affrontare il cambiamento da soli. Ben vengano allora proposte formative e autoformative, purché possano essere anche valorizzate all'interno del contesto scolastico e riconosciute come arricchimento per un'intera comunità professionale. Quest'ultimo aspetto viene vissuto con un forte senso di criticità, ma certo anche di speranza. "L'educazione non è finita", ci ricorda Duccio Demetrio in un suo attuale e pregnante testo. Nemmeno la scuola lo è, e nemmeno la voglia di mettersi in gioco, di imparare e di ripensare i propri punti di vista, in merito alla diversità, ma non solo.

Le insegnanti e gli insegnanti che hanno lavorato e collaborato e costruito in questo anno di lavoro (e certo, non solo loro) sono la testimonianza concreta che la speranza e la passione animano ancora questo lavoro delicato, complesso, talvolta poco riconosciuto.

A loro e alle ragazze e ai ragazzi che hanno lavorato con noi va pertanto tutto il nostro ringraziamento.

BIBLIOGRAFIA

Allport G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison Wiley.

Aquario D., Castelnuovo A., Fornasari A., Paini A., Spotti M.C., Surian A., Zamparelli S. (2008). *L'altro/a tra noi. La percezione dei confini da parte delle e degli adolescenti italiani*. Colle Val d'Elsa: Biblioteca della Fondazione.

Armstrong, F., Armstrong, D., Barton, L. (Eds.). (2000). *Inclusive education: Policy, contexts, and comparative perspectives*. London: Fulton.

Baines E., Blatchford P., Kutnick P. (2008). Pupil grouping for learning: developing a social pedagogy for the classroom. In R. M. Gillies, A. Ashman, J. Terwel (Eds.). *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*. New York: Springer-Verlag.

Cambi F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.

Cambi F. (2006). L'intercultura a scuola: la frontiera dei saperi. In A. Portera (a cura di). *L'educazione interculturale nel contesto internazionale*. (pp. 167-172). Milano: Guerini e Associati.

Cambi F. (2010). L'intercultura e l'idea di "confine". *Appunti pedagogici. Pedagogika. Anno XIV, 1*, pp. 10-17.

Canto-Sperber M., Dupuy J.P. (2001). Competencies for the good life and the good society. In D.S. Rychen and L.H. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies* (pp. 67-92). Göttingen, Germany: Hogrefe and Huber.

Carr W., Kemmis S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.

Castelnuovo A. (2008). Contatto e pregiudizio: presupposti teorici. In D. Aquario et al. *L'altro/a tra noi. La percezione dei confini da parte delle e degli adolescenti italiani* (pp. 41-44). Colle Val d'Elsa: Biblioteca della Fondazione.

Ceriani A. (2007). Presentazione dell'edizione italiana. In tasa D.S. Rychen, L. Hersh Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* (pp. 11-13). Milano: Franco Angeli.

Cohen, E.G. (1999). *Organizzare I gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson. (Ed. or. *Designing groupworks: Strategies for Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press, 1972).

Comoglio M., Cardoso M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.

Cooper L., Johnson D.W., Johnson R.T., Wilderson F. (1980). The effects of cooperative, competitive and individualistic experiences on interpersonal attraction among heterogeneous peers. *Journal of Social Psychology*, 111, pp. 243-252.

Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale. Metodologie e tecniche*. Bologna: Il Mulino.

Corey S. M. (1952) Action Research by Teachers and the Population Sampling Problem. *Journal of Educational Psychology*. XLIII (October), pp. 331-338.

Delors J. (1997). *L'educazione: un tesoro è nascosto dentro. Rapporto della Commissione Internazionale sull'educazione per il Ventunesimo secolo*. Roma: Armando.

Deschamps J.C., Brown R. (1983). Superordinate goals and intergroup conflict. *British Journal of Social Psychology*. Vol.22 (3), pp. 189-195.

DeVries D.L., Slavin R. (1978). Team-Games-Tournaments: a Research Review. *Journal of Research and Development in Education*. 12, pp. 28-38.

Frabboni, F. (2005), *Società della conoscenza e scuola*, Trento, Erickson.

Freire P. (1973). *Education for Critical Consciousness*, N.Y., The Seabury Press.

Gale T., Densmore K. (2003). *Engaging teachers*. London: Open University Press.

Gillies, R. (2008). The effects of cooperative learning on junior high school students' behaviours, discourse, and learning during a science-based learning activity. *School Psychology International*, 29, pp. 328-347.

Gillies R.M., Ashman A.F. (2003) *Co-operative learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*. London, UK: Routledge Falmer.

Gillies, R. M., Boyle M. (2006). Ten Australian elementary teachers' discourse and reported pedagogical practices during cooperative learning. *The Elementary School Journal*, 106, pp. 429-451.

Gillies R.M., Boyle M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education* 26, pp. 933-940.

- Gillies, R. M., Boyle M. (2011) Teachers' reflections of cooperative learning (CL): A two-year follow-up. *Teaching Education*, 22(1) pp. 63-78.
- Giroux H. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.A.L.
- Hachfeld A., Hahn A., Schroeder S., Anders Y., Kunter M., *Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms*, *Teaching and Teacher Education*, 48, 2015, Pages 44-55.
- Halász G., Michel A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, Vol. 46(3), pp. 289-306.
- Hatton N., Smith, D (1995). Reflection in teacher education – towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), pp. 33-49.
- Hewstone, M., Brown, R. J. (1986). Contact is not enough: An intergroup perspective on the Contact Hypothesis. In M. Hewstone, R. J. Brown (Eds.) *Contact and Conflict in Intergroup Encounters* (pp. 1-44). Oxford: Blackwell.
- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2008). Understanding learning culturally: Overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning*, 1 (1), 27 -47
- Holliday, A. (1999). *Small cultures*. *Applied Linguistics*, 20(2), pp. 237-264.
- Iori V. (1988). *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia
- Johnson D.W., Johnsons R.T. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44, pp. 213-240.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1975). *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition, and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs: N.J., Prentice- Hall.
- Johnson D.W., Johnsons R.T. (1978). Cooperative, competitive and individualistic learning. *Journal of Research and Development in Education*, 12, pp. 3-15.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49, pp. 51-70.
- Johnson D.W., Johnson R. (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 444-449.
- Johnson D.W., Johnson R. (1987a). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson D.W., Johnson R. (1987b). *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1988a). Critical thinking through structured controversy. *Educational Leadership*, 45, pp. 58-64.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1988b). *Creative conflict*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson D.W., Johnson R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson D.W., Johnson R. (1990). Cooperative Learning and achievement. In Sh. Sharan (Ed.). *Cooperative Learning*. (pp. 23-37). New York: Praeger.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1991). *Teaching students to be peacemakers*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1992). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1994a). Learning together. In Sh. Sharan (Ed.). *Handbook of Cooperative Learning methods* (pp. 66-81). Westport, CT: Greenwood Press.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1994b). Structuring academic controversy. In Sh. Sharan (Ed.). *Handbook of Cooperative Learning methods* (pp. 51-65). Westport, CT: Greenwood Press.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1995). *Reducing school violence through conflict resolution*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson D.W. e Johnson R.T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition, and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice- Hall (Edizione originale pubblicata 1975).
- Johnson D., Johnson R. (2002). Learning together and alone: overview and metaanalysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, pp. 95-105.

- Johnson, D., Johnson, F. (2003). *Joining together: Group theory and group skills* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (2005). *Leadership e apprendimento cooperativo. Condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività*. Trento: Erickson (Ed. or.: *Learning to lead teams: Developing leadership skills*. Edina, MN: Interaction Book Company, 1997).
- Johnson D.W., Johnson R., Maruyama G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53, pp. 5-54.
- Johnson, D., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, pp. 47-62.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J (1994a). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum and Development.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J (1994b). *The new circles of learning: cooperation in the classroom and school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum and Development.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Smith K. (1986). Academic conflict among students: Controversy and Learning. In R. Feldman (Ed.). *The social psychology of education* (pp. 199-231). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Stanne M.B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. In <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf>
- Johnson R.B., Onwuegbuzie A.J. (2004). Mixed-Method research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), pp. 14-26.
- Lamberti S. (2006). *Cooperative learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*. Padova: CEDAM.
- Lamberti S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale*. Trento: Erickson.
- Lisimberti C. (2006), *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Milano, Vita e Pensiero.
- Losito B., Pozzo G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento della scuola*. Milano: Carocci Faber.
- Magos K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: a research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 1102-1112.
- Maubant Ph. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris: Puf.
- Niero M. (2008). *Il mix fra quantità e qualità nella ricerca sociale: lo studio dei casi e altre proposte applicative*. Verona: QuiEdit.
- Pettigrew T.F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 23, pp. 173-185.
- Pettigrew T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, pp. 65-85.
- Pettigrew T.F., Tropp L.R. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent metaanalytic findings. In S. Oskamp (a cura di). *Reducing Prejudice and Discrimination* (pp. 93-114). Erlbaum: Mahwah.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'Intercultura*. Rona-Bari: Laterza
- Pojaghi B. (2000). *Il gruppo come strumento di formazione complessa. Il farsi e il disfarsi delle idee*. Milano: Franco Angeli.
- Pojaghi B. (2000). Il ricercatore e l'intercultura: formare a ripensare modelli teorici e metodi. (pp. 19-20). *Atti del Convegno "ricerca interculturale e processi di cambiamento. metodologie, risorse e aree critiche"* (Napoli, 5-6 Febbraio 2010). In <http://www.aipass.org/files/preatti%20Napoli%205-5%20febbraio%2009.pdf>
- Portera A. (1998). *Tesori sommersi*. Milano: Franco Angeli.
- Portera A., Secco L. (1999). *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*. Padova: CEDAM.
- Portera A. (a cura di) (2003). *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Portera A. (2005) (a cura di). *Mediazione e gestione interculturale dei conflitti*. Milano: Franco Angeli.
- Portera A. (2006). Educazione interculturale in Italia e in Europa: aspetti epistemologici e semantici. In: A. Portera (a cura di). *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 89-100). Milano: Guerini & Associati
- Portera A. (2007). *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa*. Torino: UTET.

- Portera A. (2008). Intercultural Education in Europe: Epistemological and Semantic Aspects. *Intercultural Education*, 19, 6, pp. 481-491.
- Portera A., Grant C. (2011). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. New York and London: Routledge.
- Rossi B. (2001). Professionalità educativa e competenza progettuale. In: L. Fabbri, B. Rossi (cura di). *La formazione del sé professionale. Un progetto per l'organizzazione scolastica*. Milano: GueriniStudio.
- Rychen D.S. (2007). Competenze chiave: affrontare le sfide importanti della vita. In D.S. Rychen, L. Hersch Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* (pp. 103-141). Milano: Franco Angeli.
- Sales Ciges A., García Lopez R. (2006). Teacher Training with a View Towards Developing Favourable Attitudes Regarding Intercultural Education and Cultural Diversity. *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 9, No. 1, 199, 63-77
- Sales Ciges A., Traver A.J., García Lopez R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 911-919.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*, Bari: Dedalo 1993 (Ed. or. *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith, 1983).
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano: Franco Angeli (Ed. or. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bas, 1987).
- Sergiovanni T. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS. (Ed. or.: *Building communities in schools*. San Francisco, Jossey-Bass, 1994).
- Sharan Y. (1998). Enriching the group and the investigation in the intercultural classroom, *European Journal of Intercultural Studies*, 9, pp.133-140.
- Sharan Y (2010a). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45 (2), pp. 300-313.
- Sharan Y. (2010b) Cooperative learning: un approccio pedagogico diversificato per classi eterogenee. In F. Gobbo (a cura di) *Cooperative Learning nelle società multiculturali: riflessioni critiche* (pp. 23-28). Milano: Unicopli.
- Skrtic, T. (1995). *Disability and democracy: Reconstructing special education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Slavin R.E. (1989). Achievement effects of group-based Mastery Learning. In R.E. Slavin. *School and classroom organization* (pp. 129-156). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Slavin R. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Surian A., Damini M., (2014) "Becoming" a cooperative teacher. *Anales de psicología*, 2014, vol. 30, n° 3 (octubre), pp. 808-817
- Tajfel H. (1974). Social Identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13, pp. 65-93.
- Trombetta C., Rosiello L. (2000). *La ricerca-azione: il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Trento: Erickson.
- Van Oudenhoven J.P., Tjeerd Groenewoud J., Hewstone M. (1996). Cooperation, ethnic salience and generalization of interethnic attitudes. *European Journal of Social Psychology*. Vol. 26(4), pp. 649-661.
- Volpato C., Manganelli Rattazzi A.M. (2000). Pregiudizio e immigrazione. Effetti del contatto sulle relazioni interetniche. *Ricerche di psicologia*, 24, pp. 57-80.
- Wilder D.A. (1984). Intergroup contact: the typical member and the exception to the rule. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20, pp. 177--194.
- Willemse T.M., Ten Dam G., Geijsel F., Van Wessum L., Volman M. Fostering teachers' professional development for citizenship education, *Teaching and Teacher Education*, 49, 2015, pp. 118-127
- Yin R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Zoletto D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Lettere in viola, lessico della tolleranza

Carmelo Nicolò Benvenuto

Sono vergate in inchiostro violaceo le lettere, datate 1915, che Francesco Palombella, soldato ventiduenne sul fronte del Carso, scriveva dal campo di guerra, dalla trincea, per mandarle nella sua terra, in Lucania, tra i brulli e poveri campi di grano, alla sua famiglia. Leggerle in un pubblico incontro è stato il modo, raffinato e profondo, scelto dal Centro locale Intercultura di Irsina per ricordare i cento anni di American Field Service. E non è senza commozione che la Presidente del centro, Maria Teresa Oreste, che le custodisce con cura nell'archivio di famiglia, me le mostra, aiutandomi a decifrare la movimentata ma composta grafia del suo giovanissimo soldato.

È

così: le nostre storie sono scritte con inchiostro violaceo; bisogna che qualcuno ci aiuti, con pazienza, a decifrarne i segni, talora incomprensibili. Si rallegra coi suoi, Francesco, piccolo coraggiosissimo soldato, che non sia stata arruolata la loro giumenta, la giumenta che a loro serve per il lavoro dei campi. Mette su carta il bene che vuole alla sorella. E ogni tanto inciampa tra i pensieri, col suo inchiostro viola, in qualche errore di grammatica in cui c'è tutta la bellezza dei suoi ventidue anni. Tra le lettere in viola ce n'è una soltanto, più minuta, quasi un biglietto, scritta in nero e senza errori: il cappellano militare informa la famiglia che Francesco è stato ammazzato. Dello stesso giorno, di qualche ora prima, era l'ultima delle lettere scritte in viola, giunte alla famiglia. L'indice della Professoressa Oreste segue la scrittura, senza sfiorare la carta: mai ho sentito la filologia tanto contigua ed essenziale alla vita.

Un'altra storia, molto più antica, scritta ugualmente con lettere purpuree, si interrompe, si arresta negli anni della Prima guerra mondiale, mentre sui campi di guerra europei i ben noti intellettuali e volontari americani davano vita ad AFS. Sì, perché l'American Field Service nacque quasi contestualmente al tramontare dell'Impero ottomano e tra i suoi fondatori, tra i molti intellettuali come Malcolm Cowley, Louis Bromfield, Julien Green e Ernst Hemingway, ci fu anche John Dos Passos, il quale soggiornò per qualche tempo a Costantinopoli nel 1921, come racconta nel suo scritto *Pera Palace* (cfr. Ronchey - Braccini, *Il Romanzo di Costantinopoli*. Einaudi 2010, p. 850). Πορφύρα, la porpora era, con l'oro, l'emblema della regalità bizantina. Bisanzio era stata negli undici secoli della sua storia un grande ammortizzatore dei contrasti etnici e culturali, capace di smorzare, a differenza di quel che accadde in Occidente, le possibili turbolenze derivanti dai movimenti di popoli che la andarono investendo di volta in volta. E sotto questo rispetto, l'Impero ottomano, subentrato al precedente con la caduta di Costantinopoli nel maggio del 1453, ereditò la vocazione già bizantina a porsi come una sorta di enorme cuscino, coi suoi diwan e la sua tolleranza, tra i conflitti. Ed è questa la storia che si arresta nel 1918, con la sconfitta

turca nella Prima guerra mondiale ed il crollo dell'Impero e del Califfato, per quanto poi al sultano ottomano depresso, Abd al-Majid II, verrà riconosciuto il titolo di "califfo" fino al 1924, con la rivoluzione kemaliana. È questo l'inizio del processo con cui il secolo breve ci ha dato, in contropartita, la logica, fino ad allora inedita, dello scontro di civiltà. E che fosse inedita, lo dimostra il continuo interscambio culturale avvenuto nei territori posti sotto l'egida bizantina prima, ottomana poi. In pochi sanno, ad esempio, che una parte de *Le mille e una notte* è stata rielaborata nell'opera bizantina nota come *Libro di Sindibad* (lo si può apprezzare, in traduzione italiana, nel volumetto *Novelle bizantine*, edito da Rizzoli). Il *Συντίπας*, *Sindibad* è quasi l'emblema di questa sorta di Intercultura ante litteram: alla origine del racconto vi era una redazione pahlavi da cui derivò la traduzione araba di Musa ibn Isa al-Kesrawi che venne poi trasfusa nella *Storia dei sette visir* che è contenuta ne *Le mille e una notte* che servì da modello per una rielaborazione siriana che a sua volta venne trasmessa alla versione bizantina di Michele Andreopulo, *Χριστοῦ λάτρης*, "servo di Cristo", come si definisce nel prologo in dodecasilabi bizantini, dopo aver detto di aver tradotto in lingua greca la storia del piccolo principe orientale *συρικοῖς λόγοις γεγραμμένην*, "scritta in caratteri siriani", per ordine di un certo Gabriele "duca venerando della città che prende il nome dal miele (= Melitene)". Questa storia, continua, *μὴ πρόσεστι Ῥωμαίων βιβλίοις*, «è assente dai libri dei Romani». Fu poi la menzionata *Storia dei sette visir* ad influenzare a sua volta la rielaborazione in ebraico del *Mishle Sindabar*, la versione castigliana de *El libro de los engaños* o la versione latina di Giovanni di Alta Silva, composta tra il 1190 ed il 1220, col titolo *De rege et septem sapientibus*.

Né questo è l'unico caso letterario di antica, millenaria "intercultura". Emblematica è la storia del Buddha divenuta, attraverso una serie di complessi passaggi intermedi, quella di un santo cristiano nella *Storia di Barlaam e Ioasaf* (recentemente tradotto, per i tipi Einaudi, da Silvia Ronchey e Paolo Cesaretti, con una prefazione ricca di notizie sul multiculturalismo bizantino). Per non parlare, poi, delle favole indiane del *Pañcatantra* trasposte in età comnena in quelle bizantine dell'*Ificrate* e *Icnelate*, certamente per tramite, tra le altre, della versione araba del *Kalila wa Dimna*; o delle infinite vicende di rielaborazione linguistica cui fu sottoposto in Oriente il *Romanzo di Alessandro*. Ora, la circolazione di questi testi, il loro percorso silenzioso attraverso culture diverse, il loro viaggio da una lingua all'altra - non senza singolari giravolte - è la più evidente negazione di quella logica di scontro e di rivendicazione che si vorrebbe, oggi, connaturata alla dialettica Oriente-Occidente. Così non è stato in passato. Lo scontro di civiltà è nostra idea, post-coloniale e postmoderna. Siamo da sempre in circolo, più che su rive opposte; ed il mondo bizantino, intercapedine tra mondi, ne è in certo senso la prova più evidente. Né si trattava di fatto puramente culturale: l'"intercultura" dipendeva in ultima istanza da un dato socio-politico che il bizantinista sovietico Alexander Kazhdan ha riassunto nel principio del "dinamismo verticale" che ha informato di sé lo Stato bizantino nelle sue varie componenti, nei suoi apparati burocratici e militari: la tendenza, cioè, ad integrare le componenti

straniere all'interno ed anche ai vertici dell'apparato burocratico ed amministrativo dello Stato, ad incanalarle nei ranghi della propria stessa intelligencija. E l'Impero ottomano, in quanto erede della tradizione burocratica bizantina e a sua volta realtà statale sovranazionale e multi-etnica, sarà caratterizzato al suo interno, a livelli diversi, da varie forme di commistione, ad esempio, con i cristiani: si pensi soltanto al sincretismo che caratterizza la religiosità popolare, laddove l'Islam integra nel proprio bagaglio culturale, grazie alla pervasiva *humus* di sufismo, dottrine, riti e credenze di origine cristiana e turca e centroasiatica. Un circolo tracciato, già secoli prima e con precisione, nei versi di Jalâl al-dîn Rûmî, il poeta, il Sultano dei Sapiienti, ebbro d'amore mistico, «né orientale, né occidentale, né terrestre, né marino». Il suo stesso Canzoniere è un crocevia, come del resto il magico luogo in cui fu composto, il sultanato di Konya nel XIII secolo. Dai versi di Rûmî apprendiamo che Intercultura dovrebbe festeggiare più che cent'anni soltanto, almeno qualche decina di secoli. Forse sono anche queste lettere vergate in viola, certamente lessico di tolleranza: «E non d'India, non di Cina, né Sassonia o Bulgaria, non di Persia o Babilonia, né del Khorāsān io sono».



“Chi è chiuso nella gabbia di una sola cultura, la propria, è in guerra col mondo e non lo sa” - Robert Hanvey





Fondazione Intercultura onlus

Fondazione Intercultura onlus
Via Gracco del Secco, 100
53034 Colle di Val d'Elsa (Siena)
Tel. 0577 900001

www.fondazioneintercultura.org



Intercultura

Incontri che cambiano il mondo. Dal 1955

Intercultura onlus

Associazione riconosciuta con DPR 578 del 23.7.1985
Iscritta all'Albo del Volontariato della Regione Lazio
Partner di Afs Intercultural Programs e di EFIL
(European Federation for Intercultural Learning)
Certificazione di qualità UNI EN ISO 9001:2008
rilasciata da DNV

Centro di Formazione Interculturale, Direzione dei Programmi, Amministrativa e delle Risorse Umane

Via Gracco del Secco, 100
53034 Colle di Val d'Elsa (Siena)
Tel. 0577 900001

Relazioni istituzionali, Scuola e Sponsorizzazioni

Via XX Settembre, 40
00187 Roma
Tel. 06 48882411

Comunicazione e Sviluppo

Corso Magenta, 56
20123 Milano
Tel. 02 48513586

Per informazioni:

www.intercultura.it
segreteria@intercultura.it