



**82**  
III TRIMESTRE  
2016

**LA VALUTAZIONE  
DELLA COMPETENZA  
INTERCULTURALE  
NELLA SCUOLA**

Che cosa si  
intende per  
competenza  
interculturale

Perché la  
si valuta?  
Perché non  
la si valuta?

Valutarla  
dopo un  
soggiorno di  
studio all'estero



## 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](http://www.scuoleinternazionali.org)

[www.fondazioneintercultura.org](http://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](http://www.intercultura.it)

# in questo numero

## LA VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA INTERCULTURALE



Mattia Baiutti

Dottore di Ricerca (*Doctor Europæus*) in Studi Umanistici (indirizzo: Scienze dell'Educazione)  
[mattia.baiutti@gmail.com](mailto:mattia.baiutti@gmail.com)

### REDAZIONE

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

tel: 0577 900001

[www.fondazioneintercultura.org](http://www.fondazioneintercultura.org)  
mail: [segreteria@intercultura.it](mailto: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 giugno 2016

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

Lo studio presentato in questo numero è una sintesi della ricerca di dottorato condotta da Mattia Baiutti (Supervisore: Dott. Anselmo R. Paolone) e finanziata dalla Fondazione Intercultura (ottobre 2012 - ottobre 2015) in collaborazione con il Dottorato di Ricerca in Studi Umanistici (indirizzo: Scienze dell'Educazione) dell'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata".

La tesi è stata discussa lo scorso 1° aprile in lingua inglese con una commissione internazionale presso l'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" ed è stata valutata "eccellente con lode" ricevendo anche lo European Label.

L'intero lavoro di ricerca sarà oggetto di una futura pubblicazione nella primavera del 2017.

## SOMMARIO

### 3 1. Introduzione

#### PRIMA PARTE

### 5 2. L'internazionalizzazione dell'educazione

### 6 3. La mobilità studentesca in Italia

#### 7 3.1 La normativa italiana sulla mobilità studentesca internazionale individuale

### 9 4. La concettualizzazione della competenza interculturale

#### 9 4.1 Competenza

#### 10 4.2 Interculturalità

### 15 5. La valutazione della competenza interculturale

#### SECONDA PARTE

### 17 6. Metodologia della ricerca

#### 17 6.1 Raccolta dei dati

#### 18 6.2 Analisi dei dati

### 19 7. Risultati della ricerca

#### 19 7.1 Risultati connessi alla DR1

#### 23 7.2 Domanda della ricerca 2

### 28 8. Implicazioni

#### 28 8.1 Implicazioni per il MIUR

#### 29 8.2 Implicazioni per le scuole

#### 29 8.3 Implicazioni per la formazione dei docenti

### 30 9. Significanza della ricerca

### 30 10. Future direzioni

### 31 Bibliografia



# LA VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA INTERCULTURALE



MATTIA BAIUTTI

---

## NOTA AL TESTO

La ricerca – o parte di essa – è stata presentata in diversi convegni nazionali e internazionali:

- XXVI Congresso della CESE (*Comparative Education Society in Europe*), “*Governing Educational Space. Knowledge, Teaching, and Learning in Transition*”, Friburgo (Germania), 10-13 giugno 2014. Titolo della presentazione: “*Intercultural competence and Italian school: The assessment of returnees from individual long-term exchange*”.
- NOFIK (*Norwegian Association for Intercultural Competence*) Symposium, “*Ambivalence: Boundaries, uncertainty and paradoxes*”, Oslo (Norvegia), 16-17 ottobre 2014. Titolo della presentazione: “*Inter-cultural conflicts: The Italian returnees’ attitude. Multiple-case studies*”.
- 18° CultNet Seminar, Durham (Regno Unito), 17-19 aprile 2015. Titolo della presentazione: “*Intercultural competence and high school student mobility: the case of ‘Intercultura’ association (Italy)*”.
- VII Convegno interdisciplinare dei Dottorandi e Dottori di Ricerca, “*Conflitti*”, Roma (Italia), 3-5 giugno 2015. Titolo della presentazione: “*Ripensare il conflitto in chiave interculturale. L’atteggiamento degli studenti e delle studentesse durante un conflitto culturale*”.
- VI Forum on Intercultural Learning and Exchange, “*The school assessment of the intercultural learning of pupils during and after individual exchanges abroad*”, Colle di Val d’Elsa (Italia), 29-31 ottobre 2015. Titolo della presentazione: “*From knowledge to competence in Italian schools: assessing intercultural competence*”.
- 19° CultNet Seminar, Durham (Regno Unito), 21-23 aprile 2016. Titolo della presentazione: “*The assessment within secondary schools in Italy of the intercultural competence of returnees from a long-term intercultural exchange program*”.
- IV Giornata Internazionale Bicocca, “*Building Bridges / Fra le due sponde*”, Milano (Italia), 26 maggio 2016. Titolo della presentazione: “*La valutazione della competenza interculturale delle studentesse e degli studenti che hanno partecipato a un programma annuale di mobilità internazionale individuale: gli indicatori*”.
- XXVII Congresso della CESE (*Comparative Education Society in Europe*), “*Equity in and through education: Changing contexts, consequences, and contestations*”, Glasgow (Regno Unito), 31 maggio - 3 giugno 2016. Titolo della presentazione: “*Secondary school student mobility in Italy: Assessment indicators for intercultural competence of returnees*”.
- VIII Convegno interdisciplinare dei Dottorandi e Dottori di Ricerca, “*Orizzonti*”, Roma (Italia), 13-15 giugno 2015. Titolo della presentazione: “*Possibili (nuovi) orizzonti per l’interculturalità: una rilettura*”.

Inoltre, versioni preliminari di alcune parti della tesi dottorale sono state oggetto di pubblicazioni:

- Baiutti, M., 2016, *Rethinking the concept of intercultural conflict: Italian returnees’ attitudes towards others during a cultural conflict*, *FLEKS Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 3 (1). <http://dx.doi.org/10.7577/fleks.1681>
- Tosolini, A. & Baiutti, M., 2016, *La scuola nella società multiculturale*, Catania: La Tecnica della Scuola.
- Baiutti, M., 2015, *La competenza interculturale per pensare assieme un futuro possibile*, *MeTis*, V (1), pp. 332-339. <http://metis.progedit.com/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi/129-ex-ordium/701-la-competenza-interculturale-per-pensare-insieme-un-futuro-possibile.html>
- Baiutti, M., 2015, *Intercultural competence and the Italian school system: The assessment of returnees from individual long-term exchange*, “*Quaderni di Intercultura*”, VII, pp. 16-32. <http://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/1221/934>
- Baiutti, M., 2014/2015, *La competenza interculturale: Uno dei principali risultati attesi dalla mobilità studentesca*, “*Rivista Scuola IaD. Modelli, Politiche R&T*”, 9/10, pp. 82-113. <http://rivista.scuolaiad.it/n0910-2015/la-competenza-interculturale-uno-dei-principali-risultati-attesi-della-mobilita-studentesca>

# 1. Introduzione

*Itaca ti ha dato il bel viaggio,  
senza di lei mai ti saresti messo  
in viaggio: che cos'altro ti aspetti?*

*E se la trovi povera, non per questo Itaca ti avrà deluso.*

*Fatto ormai savio, con tutta la tua esperienza addosso  
già tu avrai capito ciò che Itaca vuole significare.*

C. Kavafis

**N**el crescente processo di internazionalizzazione della scuola, la mobilità studentesca rappresenta un punto centrale (Palomba, Paolone, Roverselli, Niceforo & Cappa, 2010). Questo fenomeno, tuttavia, pone diverse sfide al sistema scolastico italiano. Una di queste consiste nel fatto che, sebbene uno studente<sup>1</sup> abbia frequentato per un anno scolastico una scuola straniera, rimane responsabilità del Consiglio di classe italiano valutarlo e assegnargli il credito scolastico<sup>2</sup>. Il problema che si pone è che cosa valutare.

La principale letteratura connessa alla mobilità studentesca (ad es., Baiutti, 2014/2015; Deardorff, 2006; Deardorff & van Gaalen, 2012; Savicki, 2008) assieme a diversi documenti europei (ad es., UE, 2006, 2008; CdE, 2012, 2014) sostiene che uno dei principali risultati attesi da questo genere di esperienze è l'acquisizione della competenza interculturale.

Preso atto di ciò, le domande della presente ricerca (DR) sono:

**NEL CRESCENTE  
PROCESSO DI IN-  
TERNAZIONALIZ-  
ZAZIONE DELLA  
SCUOLA, LA MOBI-  
LITÀ STUDENTESCA  
RAPPRESENTA UN  
PUNTO CENTRALE**



**DR1: La scuola secondaria di secondo grado in Italia valuta la competenza interculturale dello studente che partecipa a un programma annuale di mobilità studentesca al suo rientro?**

- **DR1.1: Se sì, in che modo la valuta?**
- **DR1.2: Se no, perché non la valuta?**

**DR2: Quali sono gli elementi che compongono la competenza interculturale degli studenti della scuola secondaria di secondo grado che hanno partecipato a un programma annuale di mobilità individuale internazionale?**

1. Ogni qualvolta nel testo si utilizza il maschile, come ad esempio nel caso di studente o alunno (sia al singolare che al plurale), ci si riferiva anche alle persone di sesso femminile. La scelta di non specificare ogni volta il genere, ad esempio studente e studentessa, e di lasciare, quindi, solo il genere maschile (ma si sarebbe potuto usare indifferentemente anche il genere femminile) è determinata esclusivamente da una maggiore fluidità nella lettura. In altre parole, non si è acriticamente seguita la regola grammaticale, ma si è fatta una scelta ponderata.

2. Tendenzialmente, gli studenti che partecipano a un programma annuale all'estero lo fanno nel quarto anno della scuola secondaria di secondo grado (sebbene non manchino persone che vi partecipano anche al terzo anno).

Gli obiettivi della ricerca, pertanto, sono essenzialmente due:

- 1) Il primo è quello di esplorare le pratiche valutative adottate dai Consigli di classe al rientro di uno studente che ha partecipato a un programma annuale all'estero focalizzandosi sulla competenza interculturale.
- 2) Il secondo obiettivo della ricerca è quello di comprendere gli elementi che compongono la competenza interculturale contestualizzandola agli studenti italiani che hanno partecipato a un programma annuale all'estero.

Il presente elaborato sarà suddiviso in due parti. Nella prima parte si considererà e si problematizzerà la cornice teoretica in cui la ricerca sul campo si colloca: l'internazionalizzazione dell'educazione (§ 2), la mobilità studentesca in Italia (§ 3), la competenza interculturale (§ 4) e la sua valutazione (§ 5).

Nella seconda parte, si entrerà nello specifico dello studio empirico e si presenteranno la metodologia (§ 6) e i principali risultati (§ 7).

A conclusione del contributo, si porrà l'attenzione su alcune possibili implicazioni (§ 8), si evidenzierà la significanza della ricerca (§ 9) e si proporrà un possibile sviluppo futuro della ricerca (§ 10).



## 2. L'internazionalizzazione dell'educazione



L'internazionalizzazione dell'educazione è un processo molto dibattuto che sta acquisendo una centralità sempre maggiore all'interno della scuola italiana. In questo paragrafo si cercherà (i) da una parte di capire in cosa consiste e quali sono le sue finalità; (ii) dall'altra parte di evidenziare alcuni miti e rischi a essa connessi. Una possibile categorizzazione del processo analizzato è quella che suddivide l'internazionalizzazione dell'educazione in:

- a. *education at home*;
- b. *cross-border/abroad education* (Knight, 2012).

Con la prima etichetta ci si riferisce, tendenzialmente, a tutte quelle pratiche di matrice internazionale, interculturale e globale che vengono messe in atto "a casa", cioè nel proprio istituto scolastico. Alcuni esempi sono l'internazionalizzazione del curriculum e dell'insegnamento, il CLIL (apprendimento integrato di lingua e contenuto), i club di lingue, lo sviluppo dell'educazione e della comunicazione interculturale.

---

**UNO DEI PRINCIPALI RISULTATI ATTESI  
DALL'INTERNAZIONALIZZAZIONE DELL'EDUCAZIONE È LO  
SVILUPPO DELLE COMPETENZE NECESSARIE AL CITTADINO PER  
VIVERE NELL'ORIZZONTE DEL CONTESTO GLOBALE.**

La seconda etichetta identifica invece tutte quelle attività che prevedono una qualche forma di mobilità internazionale. La mobilità che maggiormente caratterizza questa tipologia di internazionalizzazione è la mobilità internazionale di persone, in particolare studenti e insegnanti. Da un punto di vista di finalità, uno dei principali risultati attesi dall'internazionalizzazione dell'educazione è lo sviluppo delle competenze necessarie al cittadino per vivere nell'orizzonte del contesto globale. Indicare tali competenze, tuttavia, non è semplice poiché variano col cambiare degli attori, del contesto, delle ideologie. In una cornice europea, l'accento è posto sulle "competenze chiave per l'apprendimento permanente" (UE, 2006) declinate in Italia in "competenze chiave di citta-

dinanza" (MPI, 2007b). Una di queste competenze, come si vedrà meglio di seguito, è la competenza interculturale. Quest'ultima è concepita come la competenza che meglio caratterizza un cittadino interculturale (Byram, 2008) in grado di vivere in un mondo eterogeneo (CdE, 2012).

Preso atto delle pratiche e delle finalità dell'internazionalizzazione dell'educazione si desidera presentare anche alcuni miti, rischi e conseguenze inattese di questo processo. Parlando di miti sorti attorno al concetto ombrello di internazionalizzazione, uno dei più diffusi è che tutto ciò che avviene a un livello internazionale è automaticamente parte di un processo di internazionalizzazione (Knight, 2012). Un altro mito ricorrente è l'idea che se qualcosa è inserito in un processo di internazionalizzazione

allora è, in quanto tale, qualitativamente valido (Rum-bley, Altbach & Reisberg 2012).

Dal punto di vista dei rischi e delle conseguenze inatte-se, una delle questioni più critiche è l'idea che l'interna-zionalizzazione favorisca la mera commercializzazione dell'educazione. Lo sforzo di alcuni autori è quello di smascherare la dimensione economica dell'internazio-nalizzazione tendenzialmente ombrata dai discorsi di interculturalità (ad es., Kim, 2009). Un altro punto cru-ciale è connesso al dilemma se l'internazionalizzazione favorisca una reale interazione fra diversità, così come presupposto dell'interculturalità, oppure se vi sia una tendenza all'omogeneizzazione.

Alcune di queste criticità pongono un dilemma valoria-

le: quali sono i valori che guidano l'internazionalizzazio-ne? Tradizionalmente l'internazionalizzazione si basava sui valori di cooperazione, scambio, *partnership*, mentre oggi sembra maggiormente caratterizzata da competi-zione, interessi individuali e logica di *ranking* mondiale (Knight, 2012). Vi è un passaggio, quindi, dalla coopera-zione alla competizione (Knight, 2012; Rizvi & Lingard, 2010). Si inizia pertanto a parlare della necessità di ri-pensare l'internazionalizzazione e i valori che la guida-no (IAU, 2014).

Il prossimo paragrafo si concentrerà su un argomento specifico dell'internazionalizzazione: la mobilità stu-dentesca, oggetto di ricerca del presente studio.

### 3. La mobilità studentesca in Italia



**L**a migrazione per motivi di studio non è un feno-meno nuovo. Fin dal Medioevo, infatti, è possibile rintracciare un movimento intraeuropeo di stu-denti e professori che si spostavano temporaneamente da un'università a un'altra.

Lo sviluppo della mobilità accademica e scolastica, tutta-via, non è stato né lineare né omogeneo. I fatti della storia macro, come le guerre mondiali e la guerra fredda, hanno sempre influenzato gli atteggiamenti politici nei confron-ti della mobilità studentesca, a volte promuovendola, a volte osteggiandola.

Con il passare del tempo ai governi si sono affiancate an-che le Organizzazioni Non Governative che concepivano la mobilità studentesca come uno strumento per “diffon-dere uno spirito di pace e comprensione reciproca e per placare il clima di ostilità e intolleranza che aveva carat-terizzato i primi decenni del ventesimo secolo” (Ruffino, 2015: 53).

Negli ultimi decenni molti sono i documenti nazionali e internazionali che incoraggiano la migrazione tempora-nea degli studenti. Progetti come l'Erasmus, oggi Erasmus Plus, hanno permesso agli studenti di oltrepassare i con-fini nazionali per un periodo temporaneo di studio all'e-stero. L'Erasmus, però, è solo uno dei molti programmi di mobilità studentesca. Già nel 1987 i partecipanti al “*Me-eting of Governmental and Non Governmental Officials*

*Responsible for Programmes of Youth Exchange*" (UNESCO, 1987) indicavano quattro approcci per analizzare le diverse tipologie di scambi giovanili:

- **Il primo approccio** è quello che considera la modalità dello scambio (ad esempio, scambi scolastici, un anno ospiti di una famiglia, scambi universitari).
- **Il secondo approccio** è quello che categorizza la mobilità come scambi di gruppo o scambi individuali.
- **Il terzo approccio** è quello che prende in considerazione le organizzazioni (ad esempio, organizzazioni non governative, organizzazioni governative, organizzazioni regionali).
- **L'ultimo approccio** considera la lunghezza dello scambio.

Preso atto della ricca storia e dell'eterogeneità degli scambi giovanili, si ritiene ora utile concentrarsi sulla mobilità degli studenti della scuola secondaria di secondo grado in Italia. Secondo le stime dell'Osservatorio Nazionale sull'Internazionalizzazione delle Scuole e la Mobilità Studentesca<sup>3</sup> (<http://www.scuoleinternazionali.org/Homepage-ita/>) nel 2014 gli studenti italiani all'estero con un programma annuale, semestrale o trimestrale erano 7300 (stima 6800-7800) contro i 4700 (stima 4400-5000) del 2011 (+55% fra il 2011 e il 2014) e i 3500 (stima 3200-3900) nel 2009 (+ 34% fra il 2009 e il 2011). Se si guarda in particolare l'andamento dei programmi annuali si vedrà che nel 2009 la stima variava fra i 2200 e i 2500 studenti, nel 2011 c'erano 3300 studenti e nel 2014 erano 4100 (Tab. 1).

**NEL 2014 GLI STUDENTI ITALIANI ALL'ESTERO CON UN PROGRAMMA ANNUALE, SEMESTRALE O TRIMESTRALE ERANO 7300 CONTRO I 4700 DEL 2011**

Tab. 1: Stime studenti all'estero	2009/08	2011/12	2014/15
Stima tot. studenti all'estero	3500	4700	7300
Stima tot. studenti all'estero programma annuale	2200-2500	3300	4100

Preso atto del trend in crescita degli studenti italiani della scuola secondaria di secondo grado che decidono di partecipare a un programma individuale all'estero, si desidera comprendere ora come tale esperienza sia concettualizzata all'interno della cornice normativa.

### ■ 3.1. LA NORMATIVA ITALIANA SULLA MOBILITÀ STUDENTESCA INTERNAZIONALE INDIVIDUALE

Da un punto di vista normativo, la mobilità studentesca individuale è disciplinata dal *Regolamento dell'autonomia scolastica* (DPR 275/1999) se-

condo il quale il Consiglio di classe ha il compito di valutare e riconoscere gli "studi compiuti in Italia e all'estero ai fini della prosecuzione degli studi medesimi"<sup>4</sup> nonché ad assegnare i crediti formativi. Tuttavia, rispetto a cosa considerare in tale valutazione, l'atteggiamento del Ministero si è modificato negli ultimi quindici anni (Baiutti, 2014/2015). Se in una Circolare del 1997 (CM n. 181, 17 marzo 1997), e in una successiva (CM n. 236, 8 ottobre 1999) il Ministero sottolineava che la riammissione dell'alunno dipendeva da un accertamento degli apprendi-

3. Da ora Osservatorio.

4. Enfasi dell'autore.

menti previsti dal sistema scolastico italiano, in una Comunicazione del 2011 (Comunicazione Ministeriale n. 2787, 20 aprile 2011) e in una Nota del 2013 (Nota Ministeriale n. 843 del 10 aprile 2013) l'attenzione ministeriale non è più posta alle sole conoscenze disciplinare ma anche alle dimensioni dello sviluppo personale e dell'arricchimento culturale dello studente. Rispetto a come valutare, a fini scolastici, questo tipo di esperienza, la Nota del 2013 afferma che il Consiglio di classe acquisisce i documenti valutativi prodotti dalla scuola straniera, e qualora lo ritenesse necessario, può sottoporre lo studente a un "accertamento"<sup>5</sup>, che si sostanzia in prove integrative al fine di pervenire ad una **valutazione globale**<sup>6</sup>. Quest'ultima consentirebbe di determinare il credito scolastico dell'alunno. La Nota continua rimarcando che:

oltre alle conoscenze e competenze disciplinari, gli istituti dovrebbero essere incoraggiati a valutare e a valorizzare gli apprendimenti non formali ed informali, nonché le competenze trasversali<sup>7</sup> acquisite dagli studenti partecipanti a soggiorni di studio o formazione all'estero.

Pare pertanto ragionevole dedurre che il concetto di "valutazione globale" sia da interpretare, almeno in quest'ultima Nota, come una valutazione d'insieme che non consideri esclusivamente i contenuti minimi

necessari ad affrontare l'anno successivo, e nella maggior parte dei casi, l'Esame di stato, ma anche le competenze trasversali che rappresentano la parte più arricchente di un'esperienza all'estero.

La Nota sopracitata ha il merito di chiarire l'orientamento politico del Ministero e di fornire alcuni suggerimenti pratici. Ciononostante, permangono delle problematiche. Ad esempio, il Ministero non chiarisce il peso che la valutazione delle competenze trasversali dovrebbe avere in relazione all'assegnazione del credito, lasciando la questione interamente all'arbitrio dei Consigli di classe. Uno dei rischi è, evidentemente, un diverso trattamento degli studenti, non solo fra i diversi istituti, ma anche all'interno del medesimo istituto (Baiutti, 2015b; Paolone, 2010). Rischio, quest'ultimo, che nella Nota il Ministero dichiara esplicitamente di voler scongiurare.

In sintesi, si è visto che da un punto di vista normativo, la valutazione degli studenti rientrati da un periodo all'estero è passata dal considerare esclusivamente contenuti disciplinari ad una valutazione globale dell'esperienza che prende in esame pure le competenze trasversali. Di seguito si vedrà che fra quest'ultime, all'interno di una cornice europea, è compresa anche la competenza interculturale.

5. La Nota sottolinea che "è in ogni caso escluso che la scuola possa sottoporre l'alunno a esami di idoneità" (enfasi nel testo originale). L'eventuale accertamento si deve basare sui "contenuti minimi utili per la frequenza dell'anno successivo".

6. Enfasi nel testo originale.

7. Sul legame fra competenze trasversali e mobilità studentesca si veda Roverselli & Paolone, 2013.

## 4. La concettualizzazione della competenza interculturale

Come afferma Damini “riflettere sulla ‘competenza interculturale’ significa [...] in primo luogo problematizzare tanto il sostantivo ‘competenza’ quanto l’aggettivo ‘interculturale’” (2011: 27). Pertanto, in questo paragrafo si comincerà considerando il concetto di competenza delineando i confini semantici specifici adottati dal presente studio con particolare riferimento al dibattito italiano attorno ad esso (§ 4.1). In seguito si enucleerà l’uso dell’aggettivo “interculturale” con uno sguardo specifico all’Europa (§ 4.2). Una volta poste le basi semantiche ed epistemologiche di tali concetti, si procederà con la presentazione del dibattito attorno al concetto di “competenza interculturale” (§ 4.3). Si noterà che tale concetto non è una mera speculazione accademica, ma trova seguiti e implementazioni in diversi documenti europei (§ 4.3.1). Si vedrà, altresì, il vasto dibattito all’interno dell’educazione interculturale evidenziando potenzialità e criticità di tale costrutto (§ 4.3.2).

### ■ 4.1. COMPETENZA

Una definizione di competenza che ha guidato il presente lavoro è quella offerta da Pellerey, secondo



il quale la competenza è la “capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo” (2004: 12). Estendendo questa definizione si può affermare che per parlare di competenza è necessario che vi sia un soggetto, un compito e una cornice di riferimento in cui il soggetto e il compito sono inseriti.

Il compito richiede al soggetto di mettere in atto un’azione e, pertanto, si parla di soggetto-agente: fra il concetto di competenza e l’azione vi è un rapporto indissolubile (Castoldi, 2009). Inoltre, è da precisare che

con “azione” non si intende solo il movimento fisico, ma, ad esempio, anche il dare una risposta è da considerarsi azione (Austin, 1962/1987; Wittgenstein, 1953/1967).

Ponendo l’accento sull’azione si presuppone che a monte di essa vi sia un’intenzione, una scelta, una decisione (Pellerey, 2004). In questo senso, il soggetto-agente, così come qui teorizzato, non è un soggetto appiattito sulla sola sfera cognitiva e comportamentale, ma un “soggetto [che] vuole essere considerato anche per i suoi aspetti affettivi, volitivi, relazionali, il presente e il passato della sua storia, le sue proiezioni future, insomma tutta la sua realtà personale” (Cegolon, 2008: 109). In altre parole, il soggetto per

**LA COMPETENZA NECESSITA DI UN CERTO GRADO DI RICONOSCIMENTO SOCIALE. NE CONSEGUO CHE LA MEDESIMA AZIONE, IN SITUAZIONI ANALOGHE MA IN CONTESTI DIFFERENTI, NON NECESSARIAMENTE È SEMPRE UN'AZIONE COMPETENTE.**

agire deve mobilitare e integrare non solo le proprie conoscenze e le proprie abilità, ma anche quelle parti dell'essere umano maggiormente connesse a dimensioni complesse e sfuggenti come le attitudini personali, i valori, gli atteggiamenti. Questo è un punto cruciale da tenere in considerazione in quanto, sebbene la scuola italiana abbia introdotto il costrutto di competenza<sup>8</sup>, spesso ristagna in una didattica per contenuti (Batini, 2013) e una valutazione di conoscenze e abilità (Castoldi, 2009) scordandosi della parte più profonda del concetto di competenza: la dimensione del saper essere. Si badi che dicendo ciò non si denigrano le conoscenze o le abilità, elementi fondamentali della competenza, quanto piuttosto si enfatizza la dimensione delle attitudini spesso omessa.

Una volta eseguita l'azione, essa può essere considerata competente o meno rispetto alla specifica cornice in cui il compito e il soggetto sono inseriti. Da tale valutazione si inferisce, tendenzialmente, che il soggetto-agente è (più o meno) competente. Questa prospettiva implica che non esiste una competenza *tout court*, una competenza astratta (Batini, 2013), ma che essa ha una forte dipendenza contestuale: la compe-

tenza necessita, infatti, di un certo grado di riconoscimento sociale (Batini, 2013; Castoldi, 2009; Le Boterf, 1994; Pellerey, 2004). Ne consegue che, la medesima azione, in situazioni analoghe, ma in contesti differenti non necessariamente è sempre un'azione competente.

Allo stesso tempo, tuttavia, questa prospettiva contestualista dà origine a un dibattito aperto che richiede maggiore riflessione: nel contesto, chi stabilisce quando un'azione è competente o meno? Ad esempio, in un contesto multiculturale chi sono coloro che decidono, per dirla alla Wittgenstein (1953/1967), i criteri affinché un'azione sia considerata competente oppure no? Questi interrogativi evidenziano che un approccio che definisce la competenza in una prospettiva contestualista presuppone una certa cautela poiché potrebbe giustificare, anche inconsapevolmente, alcune logiche di potere. Una certa concettualizzazione critica di interculturalità, tuttavia, potrebbe collaborare a ridurre (ma non necessariamente a eliminare) tale rischio. Nel prossimo paragrafo si inizieranno a delineare alcuni confini semantici di tale nozione chiarificando l'uso qui adottato.



## ■ 4.2. INTERCULTURALITÀ

In Italia l'educazione interculturale è stata tendenzialmente abbinata a una prospettiva di integrazione. La ratio era di dare una risposta immediata all'aumento degli studenti "stranieri" nelle scuole italiane. Tuttavia, nel documento ministeriale *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, si legge che "la presenza degli stranieri funziona in realtà come evidenziatore di sfide che comunque la scuola italiana dovrebbe affrontare anche in assenza di stranieri" (MPI, 2007a: 6). In altre parole, il ripensamento della scuola italiana in una prospettiva interculturale non è la conseguenza dalla presenza di studenti stranieri. Ma, in cosa consiste questa prospettiva? È necessario rile-

8. Si veda in particolare il regolamento sul nuovo obbligo di istruzione 22 agosto 2007 (MPI, 2007b).



**CON L'AGGETTIVO  
"INTERCULTURALE"  
SI INTENDE  
UN'INTERAZIONE,  
UN'AZIONE FRA  
SOGGETTI IN  
UN CONTESTO  
ETEROGENEO  
CHE PRODUCE  
(POTENZIALMENTE)  
UNA NOVITÀ**

vare da subito che attorno al concetto di educazione interculturale sussiste spesso una confusione semantica ed epistemologica (Portera, 2006). Di seguito, si chiarirà l'uso assunto nel presente contributo.

Il prefisso "inter" enfatizza l'idea di scambio, di interdipendenza, di reciprocità (Portera, 2006). Come sottolinea Demetrio, "inter" "segnala il riferimento semantico ad un'azione o ad un sostantivo che, rispettivamente, indicano l'esistenza di un movimento (mettere insieme, connettere, creare legami) e, in ogni caso, di un cambiamento nei rapporti tra soggetti e parti; o di uno stato (stare insieme per comunicare, oppure, trovarsi nel mezzo)" (2004: 15). L'approccio interculturale, pertanto, è espressione di un'interazione (UNESCO, 1987; Portera, 2006), è un'azione fra (Baiutti, 2015a) due o

più soggetti (o gruppi) che determinano in potenza un cambiamento.

Con riferimento alla seconda parte della parola "interculturale", il termine "cultura" è qui compreso in senso dinamico in quanto a incontrarsi non sono culture ma persone (Aime, 2004). Contro concettualizzazioni essenzialiste (Holliday, 2011) e certe visioni culturaliste (Zoletto, 2012), si assume una visione di cultura in continua mutazione grazie agli incontri, in contesti reali, fra persone diverse per lingua, genere, orientamento sessuale, età, status sociale, idee politiche, religiose, valori, norme, modi di pensare, eccetera. Queste interazioni determinano in potenza una novità, un'ibridazione, un meticcio. Le culture non sono un vestito che un individuo indossa (o deve indossare) ma, per dirla alla Wittgenstein, sono una forma di vita, un qualcosa in diveni-

re che gli individui co-costruiscono nelle loro interazioni quotidiane in "contesti eterogenei" (Zoletto, 2012). Pertanto, come afferma Zoletto, "la cultura va concepita come un qualcosa in continua trasformazione, ma soprattutto diventa impossibile prescindere dalla specifica prospettiva degli individui" (Zoletto, 2012: 21-22). In sintesi, con l'aggettivo "interculturale" si intende un'interazione, un'azione fra soggetti in un contesto eterogeneo che produce (potenzialmente) una novità. L'azione fra è qui osservata da una prospettiva specifica ovvero quella che alcuni studiosi chiamano "comunicazione interculturale" (es. Balboni & Caon, 2015; Martin & Nakayama, 2010; Piller, 2011). Alla base di tale comunicazione, si trova la competenza interculturale, oggetto di discussione del prossimo paragrafo.

## ■ 4.3. COMPETENZA INTERCULTURALE

### 4.3.1 La competenza interculturale all'interno dell'Unione europea<sup>9</sup>

All'interno dell'Unione europea sono due i documenti da ricordare quando ci si riferisce alla competenza interculturale: (i) la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 *relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (UE, 2006); (ii) le Conclusioni del Consiglio del 22 maggio 2008 *sulle competenze interculturali* (UE, 2008).

Il primo documento, particolarmente importante perché recepito dalla normativa italiana concernente la scuola<sup>10</sup>, definisce le competenze chiave che ogni cittadino europeo dovrebbe sviluppare “per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione”. In questi due documenti le competenze chiave legate alle competenze interculturali sono: comunicazione nelle lingue straniere, competenze sociali e civiche e consapevolezza ed espressione culturale (UE, 2008). Tuttavia, solo nelle competenze sociali e civiche si trova esplicitamente l'espressione “competenze interculturali” (UE, 2006) nonché una sua concettualizzazione.

Entrando nello specifico della competenza sociale, nella Raccomandazione del 2006 si legge:

Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società (ad esempio sul lavoro). È altresì importante conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi, la società e la cultura. È essenziale inoltre comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e il modo in cui l'identità culturale nazionale interagisce con l'identità europea.

Quanto appena citato è in riferimento alla sfera delle conoscenze<sup>11</sup>. Per quanto concerne la sfera delle abilità, la competenza sociale comprende

la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri.

Infine, la competenza sociale

si basa sull'attitudine alla collaborazione, l'assertività e l'integrità. Le persone dovrebbero provare interesse per lo sviluppo socioeconomico e la comunicazione interculturale e dovrebbero apprezzare la diversità e rispettare gli altri ed essere pronte a superare i pregiudizi e a cercare compromessi.

Da questi stralci si evince che la descrizione degli elementi che compongono la competenza sociale ha molte assonanze con quello che nella letteratura internazionale, come si vedrà nel prossimo paragrafo, viene etichettata come “competenza interculturale”.

Questo consente di affermare che fra le competenze trasversali, così come concettualizzate dall'Unione europea, vada considerata anche la competenza interculturale. Conseguentemente, se nella Nota ministeriale n. 843 del 10 aprile 2013 avente per oggetto *Linee di indirizzo sulla mobilità studentesca internazionale individuale*, precedentemente discussa, si suggerisce agli istituti scolastici di valutare, al rientro dello studente, anche le competenze trasversali allora si può affermare che le scuole siano chiamate a valutare, fra le altre, la competenza interculturale.

9. Oltre all'Unione europea, un altro soggetto internazionale che sta svolgendo un grande lavoro rispetto alla competenza interculturale è il Consiglio d'Europa: *Libro bianco sul dialogo interculturale* (CdE, 2008); *Autobiografia degli incontri interculturali* (CdE, 2009); *Intercultural competence for all* (CdE, 2012); *Developing Intercultural Competence through Education* (CdE, 2014); *Competences for democratic culture* (CdE, 2016).

10. Decreto Ministeriale n. 139 del 22 agosto del 2007, Regolamento recante norme in materie di adempimento dell'obbligo di istruzione.

11. Nella Raccomandazione del 2006 “le competenze chiave per l'apprendimento permanente sono [definite come] una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto”.

### 4.3.2 La competenza interculturale nella letteratura accademica

Ma cos'è la competenza interculturale? Ogni possibile risposta a questa domanda va intesa come *work in progress* (Baiutti, 2014). Pertanto, in questa sede non si ha la pretesa di esaurire il vasto dibattito internazionale attorno a questo costrutto. Piuttosto, si tenterà di problematizzarlo fornendo alcuni confini semantici ed epistemologici.

Il primo problema che si incontra quando si affronta il concetto di competenza interculturale è di natura terminologica. In letteratura, infatti, sono rintracciabili diverse espressioni che afferiscono alla sfera semantica della "competenza interculturale" (Fantini, 2009) come ad esempio *global competence*, sensibilità interculturale, competenza globale, competenza transculturale. In questo studio si è scelto di adottare la locuzione "competenza interculturale" in quanto sembra essere quella attualmente più diffusa a livello internazionale. Inoltre, si rileva che anche nel contesto nazionale, sebbene in forma ancora embrionale, sta iniziando a diffondersi nelle Scienze dell'Educazione questa espressione (ad es., Baiutti, 2014/2015, 2015a; Calliero & Castoldi 2013; Claris, 2005; Damini, 2011; Damini & Surian, 2012; De Angelis, 2011; Miltenburg & Surian, 2002; Portera, 2013; Reggio & Santerini, 2014).

Un secondo problema che si incontra quando si cerca di comprendere il significato di competenza interculturale è l'abbondanza di definizioni presenti in letteratura. Il primo tentativo di raggiungere una definizione

condivisa fra gli esperti è rappresentato dallo studio di Deardorff (2006). La studiosa statunitense, impiegando la *Delphi technique* come strumento di ricerca, ha coinvolto 23 professori (principalmente americani), attivi nell'ambito dell'interculturalità, i quali sono convenuti sulla seguente definizione di competenza interculturale:

*the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills, and attitudes* (Deardorff, 2006: 247-248).

Abbracciando tale definizione, la competenza interculturale è qui compresa come quella capacità di comunicare in modo appropriato ed efficace in una situazione interculturale. Tale capacità si basa sulle proprie attitudini, conoscenze e abilità interculturali.

Un terzo problema, strettamente legato al precedente, è la quantità di modelli presenti. Nella loro revisione della letteratura, Spitzberg e Changnon (2009) identificano cinque categorie per classificare i principali modelli di competenza



**COMPETENZA  
INTERCULTURALE  
È CAPACITÀ DI  
COMUNICARE  
IN MODO  
APPROPRIATO  
ED EFFICACE IN  
UNA SITUAZIONE  
INTERCULTURALE**

interculturale: *compositional models, co-orientational models, developmental models, adaptational models, causal process models*. Gli autori sostengono che dall'analisi dei modelli emerge uno "strong conceptual paths along which future theory development can and should progress" (Spitzberg & Changnon, 2009: 45). Allo stesso tempo, però, sottolineano diversi limiti come quello che tendenzialmente i modelli hanno

una prospettiva esclusivamente occidentale, si focalizzano sull'individuo piuttosto che su quello che accade nell'interazione, non hanno sufficientemente indagato empiricamente gli elementi che compongono la competenza interculturale.

Riprendendo il lavoro di Deardorff, l'autrice statunitense offre una duplice rappresentazione grafica della competenza interculturale: il modello a piramide (Fig. 1) e quello processuale (Fig. 2). In entrambi i modelli si evince che gli elementi che compongono la competenza interculturale sono le attitudini (ad es. curiosità, apertura, rispetto, tolleranza dell'ambiguità), le conoscenze (ad es. autoconsapevolezza culturale, comprensione dell'influenza dei contesti nelle visioni del mondo, consapevolezza sociolinguistica), le abilità (ad es. ascoltare, osservare, analizzare, interpretare, creare collegamenti). Questi tre componenti, orchestrati assieme, producano degli effet-

ti interiori ovvero lo sviluppo di flessibilità, capacità di adattamento, visione etnorelativa ed empatia e degli effetti esteriori che corrispondono al comportarsi e comunicare in modo efficace e appropriato durante un'interazione interculturale.

I due modelli proposti da Deardorff hanno, però, delle specificità. Il modello a piramide ha il merito di segnalare che alla base della competenza interculturale vi sono le attitudini. Questo è molto importante perché, come già detto, spesso la dimensione delle attitudini viene considerata in modo superficiale, o comunque secondario, rispetto alle altre dimensioni della competenza ovvero quella delle conoscenze e quella delle abilità. Il modello processuale, invece, ha il pregio di sottolineare che la competenza interculturale è un processo in divenire che continua lungo tutto l'arco della vita.

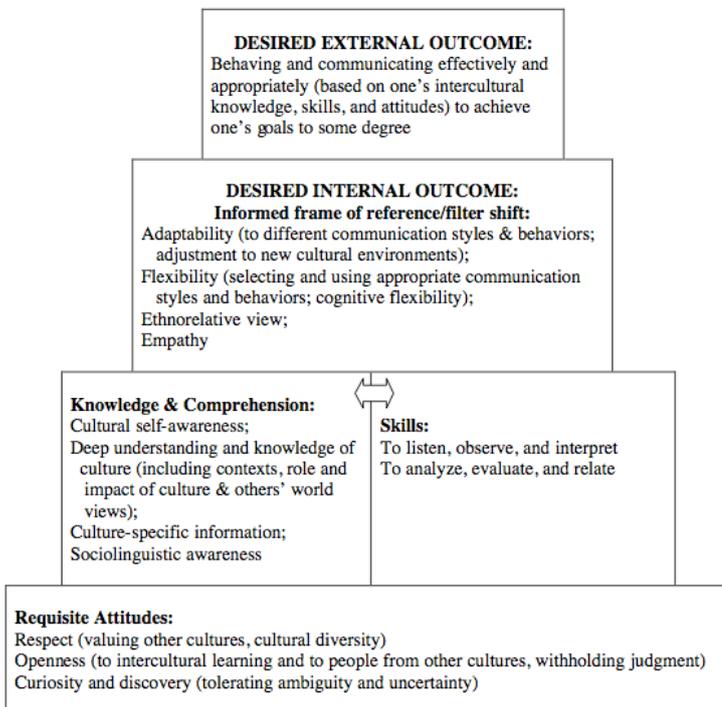


Fig. 1 Modello a Piramide (Deardorff, 2006)

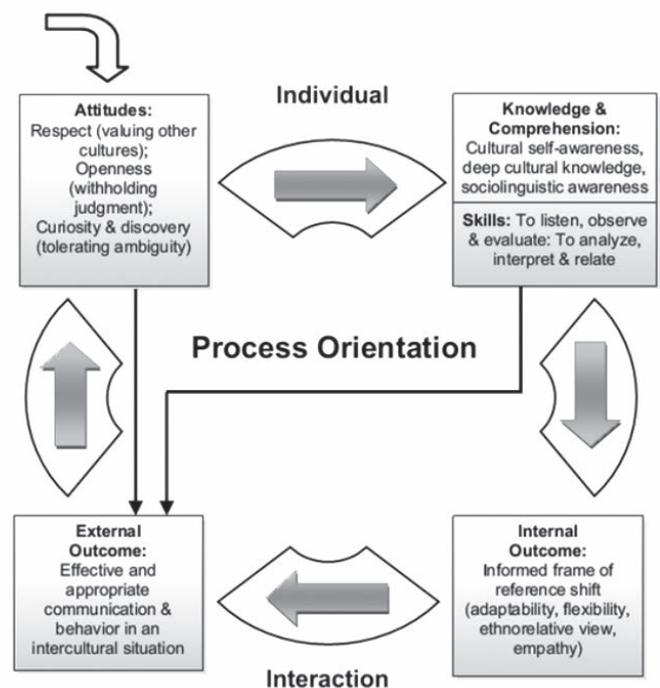


Fig. 2 Modello Processuale (Deardorff, 2006)

## 5. La valutazione della competenza interculturale

Una delle questioni cruciali della competenza interculturale è quella valutativa (*assessment*). Uno dei principali motivi per cui la valutazione della competenza interculturale risulta essere complessa è che, come si è già visto, non vi è una terminologia e una definizione univoca di tale concetto. Altresì, vi è poco accordo sugli elementi che compongono tale competenza e la relazione fra essi (Deardorff, 2006, 2009, 2011; Fantini, 2009). Altre problematiche riscontrabili in letteratura sono connesse alla difficoltà in generale di valutare la competenza: ad esempio l'idea di livelli di competenza (Borghetti, 2015), la difficoltà di valutare la dimensione affettiva ed emotiva (Deardorff, 2009; Holmes, 2015).

Queste problematiche, tuttavia, non giustificano il glissare tale valutazione (Savicki, 2008), poiché, come evidenza Borghetti (2015), è ampiamente diffusa l'idea che la valutazione è un momento imprescindibile in ogni processo educativo sia per l'insegnante che per lo studente. Allo stesso tempo, la valutazione può avere un valore politico giacché potrebbe consentire di cogliere se i valori fondamentali per quel determinato sistema scolastico siano o meno stati acquisiti.

Porgendo l'attenzione ora agli strumenti per la valutazione della competenza interculturale, Fantini (2009) ne elenca una quarantina. Tali strumento sono tendenzialmente test psicometrici (Borghetti, 2015). Tuttavia, preso atto della complessità del costrutto indagato, sempre più spesso si stanno sviluppando, in particolare in Europa, degli strumenti di matrice qualitativa come ad esempio portfolio, osservazioni, autobiografie, diari. Alcuni esempi sono il portfolio del progetto INCA<sup>12</sup> o l'*Autobiografia degli incontri*

*interculturali elaborata dal Consiglio d'Europa (CdE, 2009).*

A fianco ai dibattiti riguardanti gli strumenti valutativi si sono anche sviluppati diversi miti concernenti la valutazione della competenza interculturale (Deardorff, 2015):

- **Mito 1:** I pre- e post- test sono sufficienti per la valutazione della competenza interculturale.
- **Mito 2:** Va bene raccogliere informazioni e poi pensare cosa fare con i risultati.
- **Mito 3:** Esiste un metodo migliore di altri per valutare la competenza interculturale.
- **Mito 4:** È meglio strutturare prima il programma educativo e poi le modalità valutative.
- **Mito 5:** Una persona sola può fare la valutazione.
- **Mito 6:** È necessario concordare con gli strumenti internazionalmente standardizzati.
- **Mito 7:** La valutazione dei risultati è la stessa cosa della valutazione del programma educativo.

Questi miti sono probabilmente il risultato di una visione

della valutazione collegata a una matrice principalmente positivista. Preso atto di ciò, Deardorff (2015) fornisce una lista di suggerimenti generali per strutturare un processo valutativo della competenza interculturale. Secondo la studiosa statunitense, un piano di valutazione della competenza interculturale efficace richiede di:

- Avere una chiara comprensione del motivo per cui si desidera valutare la competenza interculturale.



- Avere una chiara definizione degli obiettivi di apprendimento.
- Allineare i metodi e gli strumenti valutativi e gli obiettivi di apprendimento.
- Partire con un piano di valutazione.
- Coinvolgere altri soggetti nella pianificazione, programmazione, attuazione e valutazione del processo valutativo.
- Avere trasparenza e chiarezza nei criteri utilizzati.
- Essere supportati da attività di apprendimento e interventi.
- Acquisire informazioni rispetto alla valutazione.
- Avere una regolare revisione del piano e del processo di valutazione stesso.

12. <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>

**IL MODELLO CASTOLDI  
INDIVIDUA TRE PUNTI  
DI OSSERVAZIONE  
PER VALUTARE  
LA COMPETENZA  
(AUTOVALUTAZIONE,  
ETEROVALUTAZIONE,  
ANALISI DI  
PRESTAZIONE)  
E PER OGNUNO  
INDIVIDUA STRUMENTI  
SPECIFICI DI  
VALUTAZIONE.**

Dopo aver preso in considerazione alcune linee generali concernenti la valutazione della competenza interculturale, si desidera ora proporre un modello specifico ovvero il modello Castoldi (2009). Quest'ultimo non è un modello proprio per la valutazione della competenza interculturale quanto un modello per la valutazione delle competenze in generale. Tuttavia, questo modello ben si adatta alla complessa concettualizzazione di competenza interculturale fin qui presentata.

Rifacendosi alla concettualizzazione di Pellerey (2004), che identifica la dimensione soggettiva, quella oggettiva e quella intersoggettiva della competenza, Castoldi individua tre punti di osservazione per valutare la competenza (autovalutazione, eterovalutazione, analisi di prestazione) e per ognuno individua degli strumen-

ti specifici di valutazione (Fig. 3). Pertanto, questo è un modello multiprospettico e multimetodo.

I tre poli – soggettivo, intersoggettivo e oggettivo – acquistano significato unitario, grazie alla concettualizzazione della competenza che si desidera valutare. Nell'impianto valutativo proposto da Castoldi (2009) l'idea di competenza prende la forma di una rubrica valutativa la quale determina i confini di cosa tenere in considerazione ai fini valutativi.

Seguendo questo modello, la presente ricerca ha cercato di individuare le dimensioni e i criteri (quindi la prima parte della rubrica valutativa) della competenza interculturale per effettuare la valutazione degli studenti della scuola secondaria di secondo grado che partecipano a un programma di mobilità individuale internazionale di lunga durata.

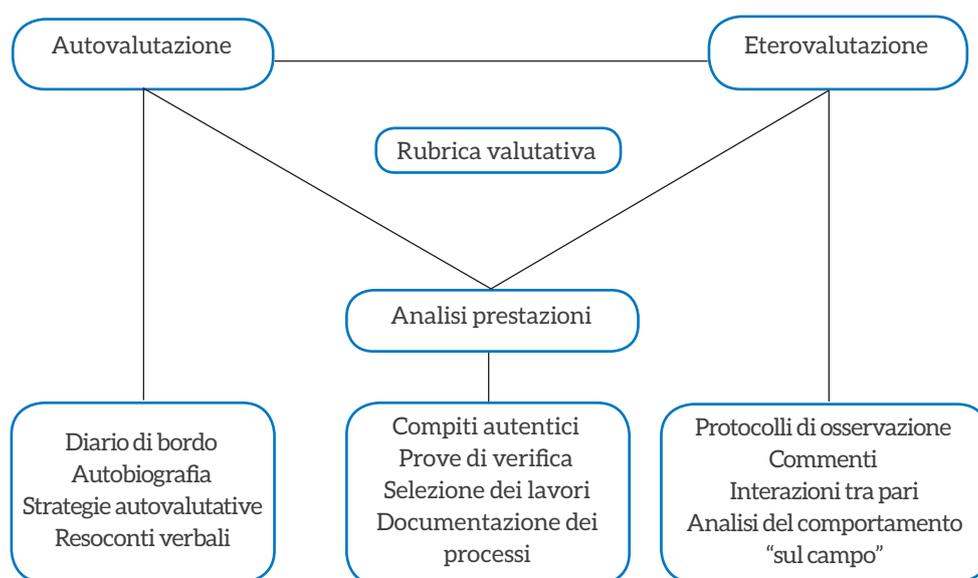


Fig. 3 Modello di valutazione della competenza (Castoldi, 2009)

## 6. Metodologia della ricerca

Nel presente paragrafo si sintetizzerà la metodologia della ricerca empirica: si presenteranno le modalità della raccolta dati (§ 6.1) e quelle dell'analisi dei dati (§ 6.2). Nella Tab. 2 si riporta una sintesi completa della metodologia della ricerca.

### ■ 6.1. RACCOLTA DEI DATI

Per rispondere alla DR1, si è adottato una ricerca sostanzialmente qualitativa. Gli strumenti utilizzati sono stati: l'analisi documentale (44 POF di scuole del Friuli Venezia Giulia, del Lazio e della Sicilia che avevano almeno un loro studente all'estero in almeno uno dei seguenti a.s.: 2012/13, 2013/14, 2014/15), 6 interviste semistrutturate con insegnanti e dirigenti scolastici, 5 interviste semistrutturate con 7 informatori privilegiati provenienti dal MIUR, dall'Associazione Intercultura e dalle Rete Promos(s)i, 27 questionari compilati da studenti che nell'a.s. 2012/13

hanno partecipato a un programma annuale all'estero con l'Associazione Intercultura.

Anche per rispondere alla DR2, si è adottato una metodologia qualitativa: si sono condotte delle interviste semistrutturate con 11 studenti che hanno partecipato a un programma annuale all'estero nell'a.s. 2012/13, 5 genitori, 2 insegnanti, 2 amici degli studenti rientrati, 3 volontari dell'Associazione Intercultura. Tutti i partecipanti provenivano da tre Centri locali di tre regioni diverse: Friuli Venezia Giulia, Lazio e Sicilia.

Tutte le interviste sono state condotte dal vivo da febbraio a maggio 2016 (tranne una che è stata condotta via Skype a maggio 2015), audio-registrate e trascritte dal ricercatore. I questionari, invece, sono stati somministrati telefonicamente nei mesi di maggio e giugno 2014 dopo una somministrazione pilota nel mese di aprile 2014.



TUTTE LE INTERVISTE SONO STATE CONDOTTE DAL VIVO DA FEBBRAIO A MAGGIO 2016 (TRANNE UNA CHE È STATA CONDOTTA VIA SKYPE A MAGGIO 2015), AUDIO-REGISTRATE E TRASCritte DAL RICERCATORE.

**SI È RITENUTO CHE L'APPROCCIO PER L'ANALISI DEI DATI CHE MEGLIO SI ADATTAVA AL PRESENTE STUDIO FOSSE LA "THEMATIC ANALYSIS". QUESTO APPROCCIO CONSENTE DI IDENTIFICARE E ANALIZZARE PATTERNS ALL'INTERNO DEI DATI E CREARE SIMILITUDINI, DIFFERENZE E RELAZIONI TRA ESSI.**

## ■ 6.2. ANALISI DEI DATI

Si è ritenuto che l'approccio per l'analisi dei dati che meglio si adattava al presente studio fosse la *thematic analysis* (Braun & Clarke, 2006). Questo approccio consente di identificare e analizzare *patterns* all'interno dei dati e creare similitudini, differenze e relazioni tra essi (Gibson & Brown, 2009). Oltre a ciò, un'altra caratteristica per la quale si è optato per tale approccio è la sua intrinseca flessibilità.

Diversi autori sostengono che una ricerca, e in particolare l'analisi dei dati, vada fatta da un gruppo di persone

perché altrimenti ci si trova in un "vertical monopoly" (Miles, Huberman & Saldaña, 2014: 294). Pertanto, si ritiene che uno dei limiti dell'analisi dei dati, e della ricerca in generale, sia che a interpretare i dati vi sia stato un unico ricercatore "alle prime armi" nell'ambito della ricerca empirica. Tuttavia, si è cercato di arginare tale rischio mediante il confronto costante con il supervisore della ricerca, con la tutor durante l'esperienza di Visiting PhD Researcher presso la Durham University (UK), con i dottorandi e con altri professori incontrati durante il percorso dottorale, e partecipando a conferenze nazionali e internazionali dove sono stati presentati i risultati preliminari della ricerca.

DOMANDE DELLA RICERCA	OBIETTIVI	STRUMENTI		ANALISI
<b>DR1:</b> La scuola secondaria di secondo grado in Italia valuta la competenza interculturale dello studente che partecipa a un programma annuale di mobilità studentesca al suo rientro?	Esplorare le pratiche valutative adottate dai Consigli di classe al rientro di uno studente che ha partecipato a un programma annuale all'estero focalizzandosi sulla competenze interculturale.	Analisi documentale	Normativa	Storico-critica
			44 POF	<i>Thematic analysis</i> (Frequenza e analisi qualitativa)
		27 questionari		Statistica-descrittiva
		11 interviste semistrutturate	6 scuole	<i>Thematic analysis</i>
7 osservatori privilegiati	<i>Thematic analysis</i>			
<b>DR2:</b> Quali sono gli elementi che compongono la competenza interculturale degli studenti della scuola secondaria di secondo grado che hanno partecipato a un programma annuale di mobilità individuale internazionale?	Individuare gli elementi della competenza interculturale degli studenti italiani che hanno partecipato a un progetto annuale con l'Associazione Intercultura.	21 interviste semistrutturate	11 studenti	<i>Thematic analysis</i> (Modello Deardoff, 2006)
			5 genitori	
			3 volontari	
			2 amici	
			2 insegnanti	

**Tab. 2** Sintesi della metodologia della ricerca

# 7. Risultati della ricerca

## ■ 7.1 RISULTATI CONNESSI ALLA DR1

La prima domanda della ricerca chiedeva:



**DR1: La scuola secondaria di secondo grado in Italia valuta la competenza interculturale dello studente che partecipa a un programma annuale di mobilità studentesca al suo rientro?**

- **DR1.1: Se sì, in che modo la valuta?**
- **DR1.2: Se no, perché non la valuta?**

### 7.1.1 POF

L'obiettivo dell'analisi dei POF era duplice: (i) verificare l'utilizzo o meno dell'espressione "competenza interculturale" (o simili) nel lessico scolastico; (ii) comprendere le pratiche valutative della competenza interculturale degli studenti rientrati da un soggiorno annuale all'estero.

Per quanto concerne il primo obiettivo, dall'analisi della frequenza delle parole dei 44 POF analizzati emerge che il gruppo semantico delle parole connesse al concetto di "interculturalità" è presente nel 64% dei casi. Se a questo si aggiunge il gruppo semantico delle parole connesse al concetto di "multiculturalità" si arriva al 70% delle scuole indagate. Questo dato è inferiore a quello che ci si aspettava. L'idea che vi fosse un numero maggiore di scuole che contemplasse il paradigma interculturale era giustificata dal fatto che il documento ministeriale in cui "la scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale [...] per tutti gli alunni e a tutti i livelli" (MPI, 2007a: 8) risale al 2007.

Alla frequenza delle parole si è aggiunta un'analisi qualitativa del contenuto dei

POF da cui emerge che il concetto di interculturalità può essere categorizzato come segue:

- **Educazione interculturale come integrazione degli alunni "stranieri".** Le pratiche interculturali adottate dalla scuola sono connesse all'integrazione degli studenti "stranieri".
- **Internazionalizzazione e interculturalità.** Gli obiettivi del processo di internazionalizzazione della scuola si intrecciano con alcuni principi dell'interculturalità.
- **Dimensione interculturale dell'insegnamento nelle lingue straniere.** L'insegnamento delle lingue straniere diventa un'occasione di educazione interculturale.
- **Educazione ai diritti umani e alla pace.** L'educazione interculturale viene, alle volte, declinata come educazione ai diritti umani e alla pace.
- **Interculturalità non ulteriormente specificata.** In alcuni istituti l'interculturalità è citata ma rimane vago cosa si intenda con questo termine.

In merito al secondo obiettivo dell'analisi dei POF, ovvero la valutazione della



**NELLE SCUOLE DEGLI INTERVISTATI LE COMPETENZE CONSIDERATE NEL PROCESSO VALUTATIVO ERANO PRINCIPALMENTE QUELLE DISCIPLINARI. LA COMPETENZA INTERCULTURALE NON ERA OGGETTO DI VALUTAZIONE DA PARTE DEI CONSIGLI DI CLASSE.**

competenza interculturale, i dati suggeriscono che non vi sia nessun riferimento rispetto alla valutazione di tale competenza, né degli studenti in generale, né degli studenti rientranti da un programma annuale all'estero.

L'analisi del POF si intreccerà nel prossimo paragrafo con l'analisi di 27 questionari compilati da studenti che hanno partecipato a un programma annuale all'estero con l'*Associazione Intercultura*.

### 7.1.2 Questionari

L'obiettivo dell'analisi dei questionari era quello di avere una fotografia delle pratiche adottate dai Consigli di classe rispetto alla mobilità individuale internazionale, focalizzandosi sulla dimensione valutativa.

Dai dati emerge che, prima della partenza, tutti gli studenti hanno chiesto informazioni rispetto alle modalità valutative che sarebbero state applicate al momento del rientro. A tale domanda alcune scuole non hanno risposto mentre altre hanno chiarito le modalità, alcune in forma orale, altre per iscritto mediante la sottoscrizione di un documento. Inoltre, si è visto che le scuole degli intervistati hanno spesso assegnato loro un tutor. Tuttavia, questo dato non è sufficiente per capire se questa assegnazione sia stata un puro formalismo oppure una scelta ragionata con concreti effetti positivi per l'esperienza dello studente all'estero.

In seguito, l'analisi dei dati si è concentrata sul periodo in cui lo studente era all'estero. Tutti gli studenti intervistati, anche se con frequenza diversa, hanno dichiarato di aver avuto contatti con la propria scuola d'origine. Allo stesso tempo, si rileva che nella maggioranza dei casi non vi sono stati dei contatti fra le scuole d'origine e quelle ospitanti.

Infine, l'attenzione è stata posta sulla fase del rientro. Dai dati emerge che le scuole hanno richiesto ai propri studenti di riportare la documentazione valutativa rilasciata dalla scuola ospitante. Il dato che merita maggiore attenzione concerne cosa è stato richiesto di fare agli studenti al loro rientro. Il risultato è una fotografia alquanto eterogenea: nella metà dei casi (15 soggetti) gli studenti hanno dovuto sostenere esclusivamente delle prove integrative per tutte o alcune delle discipline previste dal programma italiano. Un po' meno di un quarto (6 soggetti) degli studenti ha detto che oltre alle prove integrative è stato chiesto loro di fare anche una presentazione dell'esperienza all'estero. Cinque studenti hanno dichiarato che la loro riammissione è stata determinata esclusivamente dalla narrazione di ciò che avevano vissuto all'estero. Uno studente dichiara che non gli è stato chiesto alcunché.

Un ultimo punto centrale, considerato dal questionario, è stata la valorizzazione dell'esperienza all'estero da parte della propria scuola. È emerso che solo metà delle scuole ha chiesto ai propri studenti di condividere l'anno all'estero con il resto della scuola o, almeno, della propria classe.

In conclusione, dall'analisi dei dati si può dedurre che nelle scuole degli intervistati le competenze considerate nel processo valutativo erano principalmente quelle disciplinari. Questo è in linea con precedenti ricerche (Paolone, 2010; Roverselli & Paolone, 2013). Ne consegue che la competenza interculturale non era oggetto di valutazione da parte dei Consigli di classe. Questo primo grado di analisi sarà ora arricchito e approfondito nel paragrafo successivo con l'analisi delle interviste semistrutturate condotte con dirigenti scolastici, insegnanti e osservatori privilegiati.

**MENTRE LO STUDENTE È ALL'ESTERO CI SONO MODALITÀ PIÙ O MENO STRUTTURATE DI CONTATTI FRA LO STUDENTE E LA SCUOLA D'ORIGINE. PRATICHE COME QUELLA DI FARE UNA VIDEOCONFERENZA FRA LA CLASSE ITALIANA E LA CLASSE ESTERA OFFRONO VALIDE OPPORTUNITÀ PER CONSENTIRE DI SPERIMENTARE LA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE ANCHE AI COMPAGNI DI CLASSE DELLO STUDENTE CHE È ALL'ESTERO.**

### 7.1.3 Interviste semistrutturate con dirigenti scolastici, insegnanti e osservatori privilegiati

L'obiettivo delle interviste semistrutturate con gli insegnanti, i dirigenti scolastici e gli osservatori privilegiati era triplo: (i) ottenere una fotografia approfondita delle prassi adottate dalle scuole intervistate in materie di mobilità individuale internazionale, con particolare interesse verso le questioni valutative; (ii) comprendere la presenza o meno del concetto di competenza interculturale nella valutazione dello studente rientrato dall'estero; (iii) cogliere prospettive future rispetto alla valutazione della competenza interculturale degli studenti che partecipano a un programma annuale all'estero.

Rispetto al primo obiettivo, si è deciso di riprendere la struttura espositiva dei questionari. Pertanto, per quanto concerne il periodo che precede la partenza, dalle interviste è emerso che il dirigente scolastico viene informato dell'adesione a un programma di mobilità individuale internazionale direttamente dallo studente e/o dai suoi familiari. In seguito viene data comunicazione al Consiglio di classe che ne prende atto. La scuola tendenzialmente affida allo studente un tutor che può essere scelto tra gli insegnanti del

Consiglio di classe o assegnato automaticamente (ad esempio il responsabile degli scambi). Si è visto, inoltre, che in alcuni casi si sottoscrive un vero e proprio documento che regola l'intera esperienza.

Mentre lo studente è all'estero ci sono modalità più o meno strutturate di contatti fra lo studente e la scuola d'origine. Si è visto, altresì, che sebbene pressoché assenti, le pratiche, come quella di fare una videoconferenza fra la classe italiana e la classe estera, offrono valide opportunità per consentire di sperimentare la comunicazione interculturale anche ai compagni di classe dello studente che è all'estero.

Quando, infine, lo studente rientra i dati evidenziano che, sebbene vi sia una tendenza a richiedere allo studente di fare una presentazione dell'esperienza davanti al Consiglio di classe, per la valutazione e l'assegnazione del credito scolastico l'attenzione degli insegnanti è rivolta quasi esclusivamente ai contenuti delle singole discipline. Tali contenuti si basano su un elenco di saperi fondamentali fornito dai docenti. Tuttavia, questi elenchi possono essere molto variabili, e in alcuni casi "estremi", rischiano di ricalcare l'intero programma svolto dalla classe in Italia.

Rispetto al secondo obiettivo delle interviste – la valutazione della competenza interculturale – i dati suggeriscono che nelle scuole intervistate non era rintracciabile una concettualizzazione del costrutto di competenza interculturale e, pertanto, neanche una sua valutazione.

Infine, per quanto concerne il terzo obiettivo – i possibili sviluppi futuri – dalle interviste condotte con gli osservatori privilegiati è emerso essere in atto un'attenta riflessione sul costrutto di competenza interculturale. Un esempio può essere il fiorire di otto reti regionali di scuole – Rete Promos(s)i – che sulla spinta dell'*Associazione Intercultura*, stanno cercando di elaborare delle linee guida condivise per la valutazione degli studenti che rientrano da un'esperienza all'estero. All'interno di queste linee guida, un gruppo di progetto sta elaborando uno strumento per la valutazione della competenza interculturale. A tale gruppo partecipa anche un rappresentante del MIUR, evidenziando, quindi un interesse rispetto alla materia. Interesse, quest'ultimo, emerso anche durante l'intervista semistrutturata condotta con un osservatore privilegiato proveniente dal MIUR.

#### 7.1.4 Sintesi dei risultati della DR1

Dall'analisi di tutti i dati, si può affermare che nelle scuole considerate nella ricerca non vi è nessuna forma di valutazione della competenza interculturale degli studenti rientrati da un programma annuale all'estero. Più in generale, si può anche affermare che il concetto della "competenza interculturale" è sostanzialmente assente dal lessico scolastico.

Così come previsto dalla DR1.2 si cercherà di seguito, sulla base della letteratura, delle ricerche precedenti e dei dati raccolti, di avanzare alcune ipotesi per spiegare il panorama sopradescritto.

Una prima motivazione è probabilmente dovuta al fatto che l'espressione "competenza interculturale" non è esplicitamente presente nei

documenti ministeriali. Questo ha probabilmente comportato che fino ad oggi le scuole non abbiano inserito tale concetto all'interno dei loro POF e pertanto non si siano interrogate sul significato di tale espressione.

Una seconda motivazione potrebbe essere che, sebbene il costrutto di "competenza" abbia fatto il suo ingresso nella scuola italiana, gli insegnanti continuano tendenzialmente a concentrarsi sulle mere conoscenze disciplinari. Questo risultato è in linea con precedenti studi (Baiutti, 2014/2015, 2015b; Batini, 2013; Castoldi, 2009; De Angelis, 2009; Paolone, 2010; Roverelli & Paolone, 2013).

Infine, va sottolineato che il dibattito attorno al costrutto della "competenza interculturale" nelle Scienze dell'E-

ducazione in Italia è relativamente recente. Conseguentemente, l'espressione "competenza interculturale (o simili)" è stata implementata nel lessico pedagogico italiano solo nell'ultima decina d'anni. Questo comporta che vi sia stata una carenza, se non proprio assente, formazione degli insegnanti su questo specifico argomento.

Preso atto di questo panorama, e del fatto che *"in assessing intercultural competence, it becomes very important to define this concept within the context in which it will be used"* (Dear-dorff 2011: 68), nel prossimo paragrafo si tenterà di individuare gli elementi della competenza interculturale specifici per gli studenti rientrati da un programma annuale all'estero.



## ■ 7.2 DOMANDA DELLA RICERCA 2

La seconda domanda della ricerca chiedeva:



**DR2: Quali sono gli elementi che compongono la competenza interculturale degli studenti della scuola secondaria di secondo grado che hanno partecipato a un programma annuale di mobilità individuale internazionale?**

Pertanto l'obiettivo di questa domanda era quello di individuare gli elementi della competenza interculturale che meglio si confanno alla mobilità studentesca internazionale nella scuola secondaria di secondo grado.

L'analisi dei dati è stata orientata principalmente (ma non esclusivamente) dal Modello di Competenza Interculturale proposto da Deardorff (2006) e precedentemente presentato.

Preso atto della ricchezza dei dati, si è deciso di riportare in questa sede solo un accenno di come si è compiuta l'analisi (**Tab. 3**).

### ESEMPIO PARZIALE DELL'ANALISI DELLE INTERVISTE

I: “[...] sono studenti che amano comunque mettersi in relazione in genere con il mondo, non soltanto con i propri amici di quartiere, ma anche andare un po’ oltre. [...] Quindi sono tendenzialmente persone già così aperte al mondo e alla comunicazione degli altri” (IL).

I: “[...] [è] una ragazza desiderosa di scoprire il mondo. Quindi quest’esperienza che lei l’ha abbracciata, l’ha abbracciata totalmente. E, soprattutto, questa voglia del diverso che lei aveva” (GL).

I: “[...] io da sempre avevo questa voglia proprio di cercare, di scoprire, cioè sono stata sempre attratta dalle, dalle cose totalmente diverse da me, o perlomeno quelle cose che io reputo o reputavo totalmente diverse da me” (R5S).

I: “[...] ciò che è diverso, tendenzialmente fa paura. A me ciò che è diverso, tendenzialmente attrae, perché sono curiosa, sono una persona curiosa. [...] Per esempio se io, mi dicono ‘domani andiamo...’ qualsiasi posto, io dico ‘sì, sì’ subito, non mi frega niente. Mentre i miei amici ‘io non ci andrei mai lì perché fa troppo freddo’. È una cosa che io non direi mai, cioè non mi interessa, non posso dire ‘non vado ai tropici perché fa troppo caldo’, che mi frega?, vedo però posti nuovi, incontro persone nuove. Secondo me incontrare persone nuove è una cosa bellissima perché s’imparano tantissime cose, cioè ognuna ha una storia diversa, quindi. Io anche dalle persone che ho conosciuto, ho imparato tanto” (R1L)

I: “[...] sicuramente [una cosa che mi caratterizza è] la curiosità fin da quando ero piccolo di conoscere, non dico, non solo nuove lingue, ma anche proprio nuove culture, nuove persone. Anche il fatto, non so, di trovare qua dei ragazzi stranieri quando ero piccolo mi ha sempre comunque attratto” (R2FVG)



CURIOSITÀ (attitudine)



Curiosità verso le alterità e le diversità

**Tab. 3** Esempio di analisi delle interviste (DR2)

**GLI STUDENTI DICHIARANO CHE MEDIANTE LA RELAZIONE INTERCULTURALE SONO RIUSCITI A CONOSCERE MEGLIO SE STESSI.**

Preso atto della modalità di analisi dei dati, di seguito si presenteranno e discuteranno brevemente gli elementi della competenza interculturale degli studenti che hanno partecipato a un programma annuale all'estero emersi dallo studio empirico.

### 7.2.1 Attitudini

Dall'analisi dei dati emerge che i principali elementi che caratterizzano le attitudini degli studenti sono: la curiosità, che può assumere tre sfumature ovvero la curiosità verso le alterità e le diversità, la curiosità verso il viaggiare e la geografia, l'interesse verso questioni internazionali; l'apertura mentale; il rispetto verso le persone e il rispetto verso le idee delle persone.

Questi primi risultati sono in linea con altri modelli (ad es., Byram, 1997, 2008; Portera, 2013) e ricerche (Hammer, 2005; Roverselli & Paolone, 2013).

Come già accennato nella revisione della letteratura, il possesso delle attitudini è *condicio sine qua non* per parlare di competenza interculturale (Baiutti, 2015a; Byram, 1997, 2008; Deardorff, 2006, 2009). Le attitudini sono, infatti, il terreno sul quale è possibile innestare una vera e propria interazione interculturale.

### 7.2.2 Conoscenze e abilità

Dai dati emerge che le conoscenze possono essere intesa come: (i) conoscenza di se stessi; (ii) conoscenza del contesto di provenienza; (iii) conoscenza del contesto ospitante.

Entrando nello specifico, gli studenti dichiarano che mediante la relazione interculturale sono riusciti a conoscere meglio se stessi. L'incontro interculturale, infatti, è una sorta di specchio che deter-



mina una maggiore consapevolezza di sé (Kramsch, 2009). Tale consapevolezza è in linea con diversi modelli della competenza interculturale (ad es., Byram, 1997, 2008; Fantini & Tirmizi, 2006; Portera, 2013). Da un punto di vista teorico, questo dato avvalorza la tesi che nella relazione con l'alterità vi sia la formazione della propria soggettività che in quanto tale è una "subjectivity-in-process" (Kramsch, 2009).

A questo discorso si affianca anche quello di una maggiore conoscenza del contesto di origine: il fatto di vivere in un contesto diverso, fa sì che si ri-comprenda il contesto di provenienza, tanto sociale quanto paesaggistico, da una prospettiva nuova.

Per quanto concerne le conoscenze del contesto ospitante, i dati evidenziano che le aree di conoscenza afferiscono alla sfera linguistica, storico-culturale e antropologica, e politica. Questi risultati sono in linea con precedenti ricerche teoriche ed empiriche (ad es., Czerwionka, Ar-



tamonova & Barbosa, 2014, 2015; Fantini & Tirmizi, 2006; Hammer, 2005).

Per quanto riguarda le abilità, i dati hanno messo in luce che le abilità determinanti nella competenza interculturale sono quelle connesse al pensiero critico. La centralità del pensiero critico nella competenza interculturale è evidenziata da Byram (1997, 2008), quando parla di “*savoir s’engager*”, ovvero sia il “*critical cultural awareness*” strettamente collegato alla “*political education*”. Fra le varie abilità del pensiero critico, i dati indicano la centralità dell’abilità di comparazione. Quest’ultima, se intesa nella sua valenza critica, consente di mettere in discussione lo *status quo* (ad es., la formazione e la didattica di un paese, il sistema di governo, la modalità con cui vengono impiegati i soldi pubblici) ma anche idee e stili di vita. Questa messa in discussione trova le sue fondamenta nelle conoscenze acquisite e nel processo di riflessione (auto)critica (Barnett, 1997).

### 7.2.3 Esiti interni desiderati

Tra gli esiti interni desiderati, i dati mostrano la presenza (i) dell’adattamento e (ii) della visione etnorelativa. Questi due elementi sono in linea con precedenti ricerche specifiche della mobilità studentesca di lunga durata (Hammer, 2005; Roverselli & Paolone, 2013).

L’adattamento che gli intervistati riportano è essenzialmente un adattamento all’ambiente familiare, scolastico e amicale. Questo genere di adattamento prevede, che vi siano delle modificazioni del comportamento affinché esso sia appropriato al contesto. Dall’analisi dei dati emerge anche che l’adattamento non risponde solo a un’azione imitativa, ma, in alcuni casi, anche conoscitiva: conoscere la motivazione di un determinato comportamento, infatti, può influire positivamente sull’adattamento (Hullett & Witte, 2001).

Per quanto concerne la visione etnorelativa, i dati suggeriscono che gli studenti sono in grado (i) di cogliere la differenza fra una prospettiva etnocentrica e una etnorelativa (Bennett 1993) e (ii) di posizionare il proprio modo di vedere il mondo nella seconda. Gli intervistati, infatti, riportano di aver sviluppato la capacità di decentrarsi e riconoscere che il proprio modo di vedere il mondo è uno fra i tanti e che esso è influenzato dal contesto socio-culturale. Questo, implicitamente, determina una prospettiva più sofisticata e complessa del modo di comprendere sé stessi e gli altri rispetto a una visione monoculturale. Sebbene la visione etnorelativa sia un elemento cruciale dello sviluppo della competenza interculturale, essa deve essere affiancata dal pensiero critico: il rischio etico sotteso, infatti, è quello di sviluppare un relativismo assoluto che comporterebbe un’accettazione acritica di qualsiasi differenza.

**GLI INTERVISTATI  
RIPORTANO  
DI AVER  
SVILUPPATO LA  
CAPACITÀ DI  
DECENTRARSÌ E  
RICONOSCERE  
CHE IL PROPRIO  
MODO DI  
VEDERE IL  
MONDO È UNO  
FRA I TANTI**

### 7.2.4 Esiti esterni desiderati

Dai dati è possibile dedurre due esiti esterni. Il primo concerne la creazione e il mantenimento di relazioni profonde con persone percepite come appartenenti a *background* culturali differenti. Gli studenti riportano di aver creato rapporti significativi con la famiglia, con i compagni di classe e con altri amici come ad esempio compagni di squadre sportive oppure gli altri *exchange students*, e con i professori. Inoltre, gli studenti dichiarano di mantenere tali relazioni anche una volta rientrati dall'esperienza. Questo dato è in linea con la ricerca di Hammer (2005).

Il secondo esito esterno è ravvisabile nella gestione di un conflitto culturale, qui inteso come l'incompatibilità di questioni etiche e morali fra due soggetti che si percepiscono come appartenenti a *background* culturali differenti, in chiave interculturale (Baiutti, 2016). Gli studenti, stimolati a riflettere su come si comporterebbero in una situazione in cui una persona manifestasse delle idee opposte alle loro, come ad esempio l'essere d'accordo per la pena di morte, hanno mostrato di sospendere il giudizio, di voler ascoltare le ragioni dell'altro, di voler spiegare le proprie idee. In altre parole, sebbene le posizioni siano diametralmente opposte, gli studenti si dimostrano disponibili a essere coinvolti in una vera e propria comunicazione interculturale anche quando può essere molto complesso.




---

**GLI STUDENTI, STIMOLATI A RIFLETTERE SU COME SI  
COMPORTEREBBERO IN UNA SITUAZIONE IN CUI UNA PERSONA  
MANIFESTASSE DELLE IDEE OPPOSITE ALLE LORO, HANNO MOSTRATO  
DI SOSPENDERE IL GIUDIZIO, DI VOLER ASCOLTARE LE RAGIONI  
DELL'ALTRO, DI VOLER SPIEGARE LE PROPRIE IDEE, MOSTRANDOSI  
DISPONIBILI A ESSERE COINVOLTI IN UNA VERA E PROPRIA  
COMUNICAZIONE INTERCULTURALE ANCHE QUANDO PUÒ ESSERE  
MOLTO COMPLESSO.**

## 7.2.5 Sintesi dei risultati della D2

Dall'analisi di tutti i dati, si può affermare che gli elementi che compongono la competenza interculturale degli studenti che hanno frequentato un programma annuale all'estero sono:

### 1. ATTITUDINI

- a. **Curiosità:**
  - i. Curiosità verso le alterità e le diversità.
  - ii. Curiosità geografica.
  - iii. Interesse verso questioni concernenti il mondo (ad esempio l'ecologia, le guerre e le crisi socio-economiche).
- b. **Apertura:**
  - i. Accettazione delle differenze e disponibilità verso le novità.
- c. **Rispetto:**
  - i. Rispetto verso altre persone in quanto esseri umani.
  - ii. Rispetto verso le idee, le credenze, i punti di vista delle altre persone.

### 2. CONOSCENZE E ABILITÀ

- a. Consapevolezza di sé.
- b. Conoscenza da prospettive nuove del contesto d'origine.
- c. Conoscenza del contesto ospitante:
  - i. Lingua.
  - ii. Aspetti storico-culturali e antropologici.
  - iii. Politica.
- d. **Abilità connesse al pensiero critico:**
  - i. Abilità di comparazione critica

### 3. ESITI INTERNI DESIDERATI

- a. **Adattamento:** appropriatezza dei propri comportamenti al contesto ospitante.
- b. **Visione etnorelativa:** relativizzazione del proprio punto di vista.

### 4. ESITI ESTERNI DESIDERATI

- a. **Creazione e mantenimento di relazioni importanti e profonde con persone percepite come aventi background culturali diversi.**
- b. **Gestione dei conflitti culturali in prospettiva interculturale.**

A partire da questi elementi è possibile immaginare degli indicatori contestualizzati alla mobilità studentesca internazionale di lunga durata nella scuola secondaria di secondo grado in Italia.

## 8. Implicazioni

**D**al presente studio è possibile trarre alcune implicazioni. In questa sede si discuterà quelle per il MIUR (§ 8.1), quelle per la scuola (§ 8.2) e quelle per la formazione degli insegnanti (§ 8.3).

### ■ 8.1 IMPLICAZIONI PER IL MIUR

Si è visto (§ 4.3.1) come l'espressione "competenze interculturali" è presente in diversi documenti europei. Si è altresì visto che, secondo buona parte della letteratura accademica (§ 4.3.2), la competenza interculturale è uno dei principali risultati attesi della mobilità studentesca. Tuttavia, sebbene la mobilità studentesca sia in crescita nel contesto della scuola secondaria di secondo grado in Italia ([www.scuoleinternazionali.org](http://www.scuoleinternazionali.org)), dall'analisi della normativa italiana concernente la mobilità studentesca emerge che l'espressione "competenza interculturale" è assente nel lessico ministeriale (§ 3.1). Questo implica che sarebbe necessaria nella normativa italiana un'implementazione, non solo dell'espressione, ma anche del concetto di competenza interculturale.

Un secondo punto riguarda una questione tanto complessa quanto fondamentale, ovvero il ruolo che la valutazione della competenza interculturale do-



vrebbe avere all'interno del percorso di studio di uno studente. Come si è visto nell'analisi normativa (§ 3.1), il MIUR sottolinea l'importanza di effettuare una "valutazione globale" dello studente, che intrecci le competenze disciplinari con quelle trasversali. Dall'analisi dei questionari (§ 7.1.2) e dalle interviste condotte con insegnanti, dirigenti e osservatori privilegiati (§ 7.1.3),



**L'ESPRESSIONE "COMPETENZA INTERCULTURALE" È ASSENTE NEL LESSICO MINISTERIALE E SAREBBE NECESSARIA NELLA NORMATIVA ITALIANA UN'IMPLEMENTAZIONE, NON SOLO DELL'ESPRESSIONE, MA ANCHE DEL CONCETTO STESSO DI COMPETENZA INTERCULTURALE.**



## VI È LA NECESSITÀ DI PREDISPORRE UNA FORMAZIONE DEI DOCENTI IN GRADO DI RIVEDERE UN SISTEMA DIDATTICO E VALUTATIVO TRADIZIONALE, CIOÈ PER CONOSCENZE, A FAVORE DI UNO PER COMPETENZE

### ■ 8.2 IMPLICAZIONI PER LE SCUOLE

Dall'analisi dei POF (§ 7.1.1) e dalle interviste condotte con dirigenti, insegnanti e osservatori privilegiati (§ 7.1.3) è emerso che l'espressione (e quindi il concetto) "competenza interculturale" non è presente nel lessico scolastico. Come già precedentemente menzionato, la mobilità studentesca nelle scuole secondarie di secondo grado è in continua crescita e uno degli obiettivi attesi da tale esperienza è proprio lo sviluppo della competenza interculturale. Pertanto, questo quadro comporterebbe la necessità di una riflessione a livello scolastico sul concetto di competenza interculturale e l'introduzione di tale espressione nei POF delle scuole. Inoltre, preso atto dell'analisi dei POF effettuata in questa ricerca (§ 7.1.1), dalla quale è emersa una limitata attenzione all'interculturalità, sarebbe necessario sviluppare una riflessione anche sull'educazione e la pedagogia interculturale.

### ■ 8.3 IMPLICAZIONI PER LA FORMAZIONE DEI DOCENTI

L'inserimento del costrutto di competenza nella scuola avrebbe dovuto comportare una rivoluzione copernicana (Batini, 2013; Castoldi, 2009) in termini didattici e valutativi. Nella realtà dei fatti, però, come mostrano alcuni dati (§ 7.1.4) e la letteratura (Baiutti, 2015b; Batini 2013; Castoldi 2009; De Angelis, 2009; Paolone 2010; Roverselli & Paolone, 2013) tale rivoluzione rimane solo sulla carta in quanto sembrerebbe che i docenti non abbiano chiaro cosa sia la competenza e cosa comporti in termini didattici e valutativi. Ciò implica la necessità di predisporre una formazione dei docenti in grado di rivedere un sistema didattico e valutativo tradizionale, cioè per conoscenze, a favore di uno per competenze. Inoltre, preso atto che dall'analisi dei POF (§ 7.1.1) solo il 64% di quelli analizzati presenta almeno una parola afferente al gruppo semantico dell'"interculturalità", sarebbe ne-

è però emerso come le scuole analizzate, tranne alcune rare eccezioni, pongano l'accento essenzialmente sulla dimensione meramente disciplinare. Una delle motivazioni di tale atteggiamento è probabilmente rintracciabile nella poca chiarezza ministeriale rispetto al peso che tale "valutazione globale" dovrebbe avere all'interno del curriculum dello studente (Baiutti, 2014/2015, 2015b; Paolone 2010; Roverselli & Paolone, 2013). Il vuoto normativo su questo fronte implica che il MIUR dovrebbe esprimersi con maggiore chiarezza sulla natura della "valutazione globale" dello studente rientrato e sul suo peso specifico all'interno della sua carriera scolastica.

cessario un aumento della formazione degli insegnanti rispetto alla pedagogia e all'educazione interculturale. In questo senso, però, l'interculturalità non dovrebbe essere intesa solo come integrazione degli alunni "stranieri", così come spesso accade nella scuola italiana, quanto

piuttosto anche come vera e propria interazione fra soggetti che si percepiscono come aventi background culturali diversi. In altre parole, sarebbe da ripensare una formazione all'interculturalità anche nei termini della comunicazione interculturale.

## 9. Significanza della ricerca

Il principale contributo del presente studio risiede nel fatto di aver identificato possibili elementi della competenza interculturale degli studenti che hanno partecipato a un programma annuale all'estero tramite uno studio di carattere prevalentemente induttivo, condotto sulle parole stesse dei soggetti intervistati. Tali elementi sono facilmente utilizzabili dagli insegnanti nel processo di valutazione degli studenti che rientrano da questo genere di esperienze all'estero.

## 10. Future direzioni

I futuri passi della presente ricerca potrebbero essere quelli di strutturare un vero e proprio protocollo per la valutazione della competenza interculturale contestualizzata alla mobilità studentesca individuale internazionale. Questo significherebbe progettare e validare degli strumenti di valutazione, una rubrica valutativa (basata sugli elementi emersi dalla presente ricerca) e delle linee guida.

### Ringraziamenti

*La mia più sincera gratitudine va alla Fondazione Intercultura, che ha finanziato la borsa di studio della ricerca dottorale qui brevemente presentata, e all'Associazione Intercultura. In modo particolare desidero esprimere profonda riconoscenza al Segretario Generale, dottor Roberto Ruffino. Desidero anche ringraziare Sabrina Brunetti, Flaminia Bizzarri, Andrea Franzoi, Renata Montesanti, Annamaria D'Alberti ed Elisabetta Bellavitis.*

*Al Dottor Anselmo Paolone e alla Dottoressa Prue Holmes va la mia profonda riconoscenza per il loro fondamentale sostegno accademico, per le critiche costruttive e il loro contributo scientifico.*

*Desidero anche ringraziare la Professoressa Donatella Palomba, il Professor Roberto Albarea e il Professor Davide Zoletto. Un sentito ringraziamento agli amici dottorandi e dottori di ricerca incontrati in questi tre anni di dottorato, specialmente a quelli dell'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" e della Durham University.*

*Un particolare ringraziamento a Marianna Ginocchietti, a Sara Ganassin e a Valentino Marzano per aver gentilmente letto e commentato la prima versione di questo elaborato.*

*Desidero ringraziare, infine, tutti i partecipanti a questa ricerca.*

### Autore

**Mattia Baiutti** [mattia.baiutti@gmail.com](mailto:mattia.baiutti@gmail.com)

Mattia ha conseguito il titolo di Dottore di Ricerca (Doctor Europæus) in Studi Umanistici (indirizzo: Scienze dell'Educazione) nell'aprile 2016 presso l'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata". È stato Visiting Ph.D Researcher Student presso la School of Education, Durham University (UK). Mattia è laureato in Educazione Professionale (Università degli Studi di Udine) e in Filosofia (Università degli Studi di Trieste). In attivo ha diverse pubblicazioni in riviste scientifiche nazionali e internazionali concernenti la competenza interculturale e la mobilità studentesca.

Pagine web:

<https://independent.academia.edu/MattiaBaiutti>

[https://www.researchgate.net/profile/Mattia\\_Baiutti](https://www.researchgate.net/profile/Mattia_Baiutti)

## BIBLIOGRAFIA

- Aime, M., 2004, *Eccessi di culture*, Torino: Einaudi.
- Austin, J. L., 1962 tr. it. 1987, *Come fare cose con le parole*, Genova: Marinetti.
- Baiutti, M., 2016, *Rethinking the concept of intercultural conflict: Italian returnees' attitudes towards others during a cultural conflict*, FLEKS Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice, 3 (1).
- Baiutti, M., 2015a, *La competenza interculturale per pensare assieme un futuro possibile*, MeTis, V (1), pp. 332-339.
- Baiutti, M., 2015b, *Intercultural competence and the Italian school system: The assessment of returnees from individual long-term exchange*, Quaderni di Intercultura, VII, pp. 16-32.
- Baiutti, M., 2014/2015, *La competenza interculturale: Uno dei principali risultati attesi dalla mobilità studentesca*, Rivista Scuola IaD. Modelli, Politiche R&T, 9/10, pp. 82-113.
- Baiutti, M., 2014, *Competenz\* Intercultural\**. Work in progress, CEM Mondialità, 2, p. 13.
- Balboni, P.E. & Caon, F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia: Marsilio.
- Barnett, R., 1997, *Higher Education: A critical business*, Buckingham: Open University Press.
- Batini, F., 2013, *Insegnare per competenze*, Torino: Loescher.
- Bennett, M.J., 1993, *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*, in R.M Paige (a cura di), "Education for the intercultural experience" (2° ed.), pp. 21-71, Yarmouth: Intercultural Press.
- Borghetti, C., 2015, *Considerations on dynamic assessment of intercultural competence, Diversity, plurilingualism and their impact on language testing and assessment*. TEASIG Conference Proceedings, Siena 2013, pp. 17-20.
- Braun, V. & Clarke, V., 2006, *Using thematic analysis in psychology*, Qualitative Research in Psychology, 3 (2), pp. 77-101.
- Byram, M., 1997, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., 2008, *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Calliero, C. & Castoldi, M., 2013, (a cura di), *A scuola di intercultura*, Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi, M., 2009, *Valutare le competenze*, Roma: Carocci.
- CdE, Consiglio d'Europa, 2008, *Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità*, Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- CdE, Consiglio d'Europa, 2009, *Autobiografia degli incontri interculturali*, Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- CdE, Consiglio d'Europa, 2012, *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*, Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- CdE, Consiglio d'Europa, 2014, *Developing intercultural competence through education*, Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- CdE, Consiglio d'Europa, 2016, *Competences for democratic culture*, Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Cegolon, A., 2008, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*. Soveria Manelli: Rubbettino.
- Claris, S., 2005, *Educazione della competenza interculturale*, Brescia: La Scuola.
- Czerwionka, L., Artamonova, T. & Barbosa, M., 2014, *Intercultural competence during short-term study abroad: a focus on knowledge*, in B. Dupuy, L. Waugh (a cura di), "Selected proceeding of the fourth international conference on the development and assessment of intercultural competence", 3, pp. 46-77.
- Czerwionka, L., Artamonova, T. & Barbosa, M., 2015, *Intercultural knowledge developments: Evidence from student interviews during short-term study abroad*, International Journal of Intercultural Relations, 49, pp. 80-99.
- Damini, M., 2011, *Costruire competenze interculturali attraverso il Cooperative Learning: un percorso di ricerca-azione nella scuola secondaria di secondo grado*, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, IV (7), pp. 23-37.
- Damini, M. & Surian, A., 2012, *L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali*, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, V, pp. 291-302.
- De Angelis, S., 2009, *Competenze interculturali a scuola*, Quaderni di Intercultura, 1, pp. 1-10.
- De Angelis, S., 2011, *Competenze interculturali in ambienti di apprendimento. Modelli teorici e percorsi informali*, Roma: Aracne.
- Deardorff, D.K., 2006, *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*, Journal of Studies in International Education, 10 (3), pp. 241-266.
- Deardorff, D.K., 2009, *Implementing intercultural competence assessment*, in D.K. Deardorff (a cura di), "The SAGE Handbook of Intercultural Competence", pp. 477-491, Thousand Oaks: Sage.
- Deardorff, D.K., 2011, *Assessing Intercultural Competence*, New Directions for Institutional Research, 149, pp. 65-79.
- Deardorff, D.K., 2015, *Demystifying outcomes assessment for international educators*, Sterling: Stylus.
- Deardorff, D.K., de Wit, H., Heyl, J.D. & Adams, T., 2012, (a cura di), *The SAGE Handbook of International Higher Education*, Thousand Oaks: Sage.
- Deardorff, D.K. & van Gaalen, A., 2012, *Outcomes assessment in the internationalization of higher education*, in D.K.
- Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl, T. Adams (a cura di), *The SAGE handbook of international higher education*, pp. 167-189, Thousand Oaks: Sage.
- Demetrio, D., 2004, *Facciamo il punto. L'educazione interculturale al bivio*, in D. Demetrio & G. Favaro (a cura di), "Didattica interculturale", pp. 11-35, Milano: FrancoAngeli.

- Fantini, A.E., 2009, *Assessing intercultural competence: Issues and tools*, in D.K. Deardorff (a cura di), "The SAGE Handbook of Intercultural Competence", pp. 456-476, Thousand Oaks: Sage.
- Fantini, A.E. & Tirmizi, A., 2006, *Exploring and assessing intercultural competence*, World Learning Publication, paper 1.
- Gibson, W.J. & Brown, A., 2009, *Working with qualitative data*, London: Sage.
- Hammer, M.R., 2005, *Assessment of the impact of the AFS study abroad experience*, New York: AFS intercultural Programs.
- Holliday, A., 2011, *Intercultural communication and ideology*, Londra: Sage.
- Holmes, P., 2015, *Intercultural encounters as socially constructed experiences: Which concepts? Which pedagogies?*, in N. Holden, S. Michailova, S. Tietze (a cura di), "The Routledge Companion to cross-cultural management", pp. 237-247, New York: Routledge.
- Hullett, C.R. & Witte, K., 2001, *Predicting intercultural adaptation and isolation: using the extended parallel process model to test anxiety/uncertainty management theory*, *International Journal of Intercultural Relations*, 25, pp. 125-139.
- IAU, 2014, *Internationalization of higher education: Growing expectations, fundamental values (IAU 4th Global Survey)*, Paris: UNESCO.
- Kim, T., 2009, *Transnational academic mobility, internationalization and interculturality in higher education*, *Intercultural Education*, 20 (5), pp. 395-405.
- Knight, J., 2012, *Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education*, in D.K. Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl, T. Adams (a cura di), "The SAGE handbook of international higher education", pp. 27- 42, Thousand Oaks: Sage.
- Kramsch, C., 2009, *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Le Boterf, F., 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris: Editions D'Organisation.
- Martin, J.N. & Nakayama T.K., 2010, *Intercultural communication in contexts*, New York: McGraw-Hill.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldaña, J., 2014, 3° ed., *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks: Sage.
- Miltenburg, A. & Surian, A., 2002, *Apprendimento e competenze interculturali*, Bologna: EMI.
- MIUR 2013, Nota ministeriale n.843, *Linee di indirizzo sulla mobilità studentesca internazionale individuale*.
- MPI 2007a, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MPI 2007b, Decreto ministeriale n.139, *Regolamento recante norme in materie di adempimento dell'obbligo di istruzione*.
- Palomba, D., Paolone, A.R., Roverselli, C., Niceforo, O., & Cappa, C., 2010, *Internazionalizzazione della scuola e mobilità studentesca. Il ruolo degli insegnanti*, Colle di Val d'Elsa: Fondazione Intercultura.
- Paolone, A.R., 2010, *I returnees di "lungo corso": l'atteggiamento degli insegnanti*, in D. Palomba, A.R. Paolone, C. Roverselli, O. Niceforo, C. Cappa, "Internazionalizzazione della scuola e mobilità studentesca. Il ruolo degli insegnanti", pp. 17-86, Colle di Val d'Elsa: Fondazione Intercultura.
- Pellerey, M., 2004, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze: La Nuova Italia.
- Piller, I., 2011, *Intercultural communication. A critical introduction*, Edinburgo: Edinburgh University Press.
- Portera, A., 2006, *Educazione interculturale in Europa: Aspetti epistemologici e semantici*, in A. Portera (a cura di), "Educazione interculturale nel contesto internazionale", pp. 89-100, Milano: Guerini.
- Portera, A., 2013, (a cura di), *Competenze interculturali*, Milano: FrancoAngeli.
- Reggio, P. & Santerini, M., 2014, *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma: Carocci.
- Rizvi, F., & Lingard, B., 2010, *Globalizing education policy*, Abingdon: Routledge.
- Roverselli, C. & Paolone, A.R., 2013, *Competenze trasversali. Valutazione e valorizzazione delle esperienze di studio all'estero*, Colle di Val d'Elsa: Fondazione Intercultura.
- Ruffino, R., 2015, *Intercultura: studenti liceali alla volta dell'estero*, in "Fondazione Migrantes, Rapporto Italiani nel mondo 2015", pp. 53-63, Todi: Tau.
- Rumbley, L.E., Altbach, P.G. & Reisberg, L., 2012, *Internationalization within the higher education context*, in D.K. Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl, T. Adams (a cura di), "The SAGE handbook of international higher education", pp. 3-26, Thousand Oaks: Sage.
- Savicki, V., 2008, (a cura di), *Developing intercultural competence and transformation*, Sterling: Stylus.
- Spitzberg, B.H. & Changnon, G., 2009, *Conceptualizing Intercultural Competence*, in D.K. Deardorff (a cura di), "The SAGE Handbook of Intercultural Competence", pp. 2-52, Thousand Oaks: Sage.
- UE, Unione Europea, 2006, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE*.
- UE, Unione Europea, 2008, *Conclusioni del Consiglio sulle competenze interculturali, 2008/C 141/09*.
- UNESCO, 1987, *Youth Exchange, Meeting of governmental and non governmental officials responsible for programmes of youth exchange*, Rome, 22-26 June 1987.
- Wittgenstein, L., 1953, tr. it. 1967, *Ricerche filosofiche*, Torino: Einaudi.
- Zoletto, D., 2012, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca*, Milano: FrancoAngeli.



*“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](http://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](http://www.intercultura.it)  
[segreteria@intercultura.it](mailto:segreteria@intercultura.it)