

COMPETENZE INTERCULTURALI A SCUOLA

Sara De Angelis*

Interculturalità e ambito formativo

L'interculturalità pone al docente/formatore grandi stimoli ma anche una serie di problematiche, poiché il tema presenta una serie di implicazioni molto vaste, che vanno oltre la sfera didattica, per toccare l'etica e la filosofia (riguardo al concetto stesso di alterità), passando per linguistica, pragmatica, antropologia, etnopsichiatria etc¹.

Di conseguenza, l'interculturalità riguarda attualmente diversi ambiti: nella *scuola*, educazione scolastica per bambini e adulti immigrati, rinnovo dei curricoli, didattica delle lingue in prospettiva interculturale, relativa formazione dei docenti; in ambito *sociale*, formazione e operato dei mediatori culturali, attività di educazione non formale, orientamento professionale per migranti e rifugiati, attività formative e informative (eventi, pubblicazioni, educazione informale), integrazione sociale delle minoranze, risoluzione dei conflitti in contesti sociali a rischio, preparazione del personale addetto (operatori sociali, impiegati di strutture pubbliche). Anche l'ambito *universitario* può essere incluso (preparazione interculturale dei giovani per programmi di scambio culturale), e quello *professionale* (training dei professionisti destinati ad operare in paesi diversi dal proprio, *team building*)².

Possiamo quindi a pieno titolo ritenere l'interculturalità un tema indissolubilmente connesso alla nozione di *life long learning*, apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

La portata di questi temi costituisce di solito una fonte di interesse e di motivazione nel processo di insegnamento/apprendimento. Tuttavia presto si pongono dei problemi di ordine metodologico, dal momento che è importante definire il contenuto specifico dell'insegnamento. Occorre insegnare a conoscere altre culture? E quali? A rispettarle? Come fare concretamente?

Ci si ritrova in situazioni più complesse del previsto e di difficile soluzione. Si pensi all'annosa questione del "mediatore culturale": quali competenze deve avere? Come le può acquisire? Da dove proviene? Chi lo

* Dottoranda di Ricerca in Pedagogia e Sociologia Interculturale presso l'Università degli Studi di Messina.

¹ Cfr. NIGRIS E. (1996) (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano pp.XVII – XXXII.

² Cfr. UTLEY D. (2000), *The culture pack. Intercultural Communication resources for trainers*, York Associates, York, pp.8-19.

forma? Oppure a quella che viene definita “pedagogia del *cous cous*”, frequente nella letteratura francese,³ che pensa di rappresentare e addirittura difendere certe culture nelle loro manifestazioni più tradizionali ma non tiene conto della spinta potentissima dell’innovazione storica e sociale, rischiando, con le migliori intenzioni, di chiudere le persone nella gabbia di uno stereotipo culturale. “Le altre culture” con le quali ci confrontiamo sono di solito persone in carne e ossa con le loro problematiche che non sono solo culturali, ma anche sociali, personali, familiari, esperienziali, caratteriali. Ad esempio, in una analisi culturale dovrebbero trovare il giusto spazio le varianti di genere, quelle intergenerazionali, la provenienza (contesto urbano, rurale, etc.).

L’interculturalità nella scuola italiana

I recenti cambiamenti in atto nella composizione etno-demografica della popolazione del nostro Paese hanno imposto alla scuola italiana l’attenzione per la dimensione interculturale dell’educazione.

Le cifre fornite dal Ministero della Pubblica Istruzione mostrano dei dati incontestabili, anche se tuttora inferiori rispetto ad altri Paesi europei⁴. Nell’anno scolastico 2007/08 infatti gli alunni con cittadinanza non italiana presenti nel sistema scolastico nazionale hanno rappresentato il 6,4% del totale degli alunni corrispondenti a 574.133 unità. Il fenomeno delle immigrazioni si riflette nella scuola italiana che in dieci anni ha visto aumentare di oltre 500.000 unità gli iscritti di origine straniera⁵.

In realtà il docente italiano opera in un contesto dove a volte i bambini stranieri sono molto numerosi, a volte del tutto assenti: la distribuzione degli alunni stranieri sul territorio è abbastanza disomogenea, dall’ 11,8% della popolazione scolastica in Emilia Romagna all’1,3% e 1,2% rispettivamente in Basilicata e Campania⁶.

Va considerata anche una forte differenziazione da città a città (Milano ha raggiunto nell’anno scolastico 2006/07 il 14,2%) e da scuola a scuola (alcune scuole superano il 20%, in particolare nelle province di Milano e

³ Cfr. DASEN P. (1995), *Fondements scientifiques d’une pédagogie interculturelle* in: CAMILLERI, C. (Ed.) *Difference and cultures in Europe*, Council of Europe Press, Strasburg, p. 115.

⁴ In Germania si arriva al 9,6%, in Spagna all’8,6%, in Gran Bretagna al 19,8%. Dati tratti da: MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi (2008), *Alunni con Cittadinanza Non Italiana. Scuole statali e non statali*. Anno scolastico 2006-2007, marzo 2008, p.74.

Cfr. http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2008/allegati/alunni_n_ita_08.pdf.

⁵ MINISTERO DELL’ISTRUZIONE, DELL’UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA. Servizio statistico. *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano* A.S. 2007/08, luglio 2008 p. 2. Il Ministero non ha pubblicato dati specifici più recenti al riguardo.

In http://www.pubblica.istruzione.it/dg_studieprogrammazione/notiziario_stranieri_0708.pdf.

⁶ *Ivi*, p. 12.

Bologna, ma la presenza è forte, per quanto in misura minore, anche in molte regioni del Sud)⁷.

Da tempo ormai il dibattito italiano ha privilegiato l'uso del termine 'interculturale' (preferibilmente nell'espressione 'educazione interculturale') a quello di 'multicultura', perfettamente in linea con le politiche europee⁸. Il primo termine denota infatti una convivenza interattiva fra culture diverse, aperta ai nuovi stimoli e al cambiamento, alla quale *utopicamente* si mira. Il secondo richiama uno stato di fatto delle nostre società contemporanee, ma anche, in certa letteratura soprattutto statunitense, un modello che è stato molto praticato nei paesi anglosassoni, secondo il quale si tende alla convivenza di culture differenti senza implicare necessariamente un cambiamento in ciascuna di esse, o una confluenza tra culture diverse. Si tratterebbe insomma di un modello più conservativo all'interno del quale non è necessariamente auspicato uno scambio culturale⁹.

La legislazione italiana inizia ad occuparsi di intercultura esplicitamente nel 1990 con la C.M. 205, nella quale si parla di un'educazione interculturale che "comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento"¹⁰.

Documenti più recenti definiscono la prospettiva interculturale come "La promozione del dialogo e del confronto tra le culture"¹¹. Dunque l'interculturalità si configura come un progetto educativo molto ambizioso, indipendentemente dalla presenza di alunni stranieri in classe.

Ma quale è il ruolo del docente all'interno di tale progetto educativo?

Iniziamo da ciò che il ruolo docente non è: quello del mediatore linguistico. Come dice D. Demetrio, il mediatore linguistico fa il lavoro di

⁷ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA. *Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi. Alunni con Cittadinanza Non Italiana. Scuole statali e non statali*, cit. p.60-63.

⁸ Cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA *La via italiana per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, ottobre 2006, consultabile su www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf

⁹ Su questi temi, cfr.: NIGRIS E. (1996), *Educazione interculturale*, cit., p. XXIV; PIZZI F. (2008), *La pedagogia interculturale in Italia: questioni epistemologiche*, in "Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado", Universidad de Granada, 12, 2 consultabile su <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122COL6ita.pdf>

¹⁰ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA Circolare Ministeriale 26 luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, art. VI.

¹¹ MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, ottobre 2007.

Cfr. http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf

mediazione culturale (rispetto ad una lingua/cultura specifica: facilita linguisticamente l'alunno e, forse anche di più, la sua famiglia) ma il docente è *mediatore interculturale*. Gli tocca, cioè, un compito di mediazione tra culture più vasto¹².

In effetti molta letteratura – soprattutto non italiana – distingue nettamente la competenza linguistica interculturale dalla competenza interculturale: la prima è maggiormente incentrata sull'atto linguistico-comunicativo, la seconda sull'aspetto educativo.

Il docente, infatti, non deve semplicemente facilitare la comunicazione all'interno della classe, ma far sì che i propri allievi acquisiscano una *competenza interculturale*, intesa come capacità di comunicare con persone di altre culture (non si tratta solo di una competenza linguistica!), di adattarsi a nuovi contesti culturali, di mediare all'interno di essi. In altri termini, si tratta di mettere gli allievi in condizione di realizzare quel “dialogo tra culture” tanto raccomandato dalla nostra legislazione.

La competenza interculturale

La definizione di competenza appare una nozione complessa sulla quale non vi è preciso accordo tra gli studiosi. Secondo un fortunato modello tripartito che appare spesso in letteratura, essa si compone di *sapere*, *saper fare* e *saper essere*.¹³

Di fatto, come sottolinea F. Cambi, essa “è una nozione di confine, che ha uno stemma dialettico al proprio interno, che si valorizza in quanto si integra (e non si separa) rispetto ad altre nozioni diverse e contigue (tipo: conoscenza, capacità, riflessività, criticità)”¹⁴.

Coerentemente con la nozione di competenza, anche la definizione di competenza interculturale appare complessa e non univocamente definita dagli studiosi. Su di essa esiste una letteratura internazionale vastissima, spesso poco tradotta in italiano.

Come sottolinea A. Fantini, “anche se il termine è sempre più usato, non c'è un vero consenso su cosa sia. Alcuni sottolineano la conoscenza globale, altri la sensibilità [*sensitivity*], altri alcune abilità. Tuttavia queste caratteristiche suggeriscono che la competenza interculturale è più complessa”¹⁵. Fantini nota quattro dimensioni all'interno della competenza interculturale : “*knowledge*,

¹² DEMETRIO D., FAVARO G. (1997), *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze, p.4

¹³ Cfr. POGLIA E. (2006) *Competenze: concetto efficace ma problematico?* in ICIEF – Istituto di Comunicazione Istituzionale e Formativa – Università di Lugano, *Competenze e loro valutazione in ambito formativo*, quaderno n. 12, novembre 2006.

¹⁴ CAMBI F. (2004) *Saperi e competenze*, Laterza Roma-Bari

¹⁵ FANTINI A. E. (2001), *Exploring Intercultural Competence: A construct proposal*, NCOLTL Fourth Annual Conference, University of Vermont, p.1

skill, attitude, and awareness” (conoscenze, abilità, attitudini e consapevolezza)¹⁶.

In realtà il modello implica anche altri aspetti interpretativi e definisce la competenza interculturale secondo diverse “componenti”, tra cui: caratteristiche o tratti (come flessibilità, apertura, interesse, curiosità, etc.); quattro dimensioni: conoscenze, attitudini (positive), abilità, consapevolezza; competenza in un’altra lingua. Lo sviluppo della competenza interculturale implica un processo longitudinale e continuo, per il quale però possono essere individuate delle tappe, ovvero vari livelli successivi. Per Fantini, cioè, è diverso il livello di competenza richiesto ad un “viaggiatore educativo” (come uno studente), ad un insegnante, o uno specialista di training interculturale.

Quest’ultimo punto è di estremo interesse, se assumiamo il concetto di competenza come nozione situata, ovvero inscindibilmente connessa al contesto in cui essa si realizza. Potrebbe infatti essere difficile definire con esattezza quali siano i contenuti della competenza interculturale senza precisare quali sono i contesti nella quale essa dovrebbe esplicarsi; le situazioni sono potenzialmente infinite e, come osserva Fantini, ciò che può essere osservato (e quindi studiato) è la *performance*, non la *competence*¹⁷.

La formazione degli insegnanti

Alla luce delle considerazioni fatte, è stato preparato un percorso di laboratorio formativo per gli aspiranti docenti della SSISS proprio sul tema della competenza interculturale nel contesto scolastico¹⁸.

Durante il laboratorio è stato somministrato un questionario ai docenti, liberamente tratto da C. Verilli, intitolato “Competenze interculturali a scuola”, con l’obiettivo di discutere con gli aspiranti docenti i temi e i problemi principali dell’insegnamento della competenza interculturale e dell’inserimento degli alunni stranieri in aula.¹⁹ Il presupposto è che, per insegnare le competenze interculturali, i docenti debbano possederle essi stessi – o perlomeno sapere cosa sono.

Il questionario si sviluppa secondo le linee seguenti:

¹⁶ DEARDOFF D. K. (2004), *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. A dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Education
DEPARTMENT OF ADULT AND COMMUNITY COLLEGE EDUCATION. Raleigh, North Carolina, p.41

¹⁷ FANTINI (2001), *Exploring Interculturality...*, cit. p.2; viene qui ripresa la classica distinzione applicata in linguistica da Chomsky (1957) e, con altro approccio, da Hymes (1974).

¹⁸ Presso l’Università degli Studi Federico II, a. a. 2008/09, con il coordinamento della prof.ssa M.R. Strollo.

¹⁹ Reperibile su www.irrefvg.org/STRANIERI/materiali/test_intercultura.pdf.

- definizione di intercultura e multiculturalità (cosa sono, come andrebbero realizzate in un'aula, da chi e secondo quali modelli);
- il rapporto con l'alunno straniero (reazione dell'insegnante, senso di sfida o di "fatica");
- inquadramento sociale: l'intercultura non è necessariamente legata all'immigrazione; al contrario il mercato del lavoro contemporaneo richiede capacità di interagire con persone di altre culture a più livelli; l'Europa unita richiede, ad esempio, esplicitamente competenze interculturali per muoversi all'interno dello spazio europeo;
- aspetti socio-culturali (atteggiamento verso l'immigrazione, verso le differenze culturali).

Il confronto con i docenti condotto seguendo il questionario ha permesso di considerare argomenti estremamente pragmatici di didattica, come pure aspetti più teorici su "cosa" sia l'intercultura e l'interscambio culturale. I risultati sono riportati distinguendo i due gruppi di docenti partecipanti: discipline giuridiche (A019) e filosofia e storia (A037).

Nelle domande del primo gruppo, sull'intercultura, il gruppo di docenti sceglie a maggioranza la definizione di intercultura come "scambio tra diverse culture", in linea con gli orientamenti prevalenti della nostra legislazione. A questo punto però la multiculturalità viene definita come "un passaggio successivo all'intercultura" (sebbene il gruppo di filosofia prediliga nettamente la risposta "un dato di fatto"). Più chiaro l'aspetto transdisciplinare della interculturalità ("un approccio trasversale alle discipline", "della quale dovrebbero occuparsi tutti i docenti" e diretta "a tutti gli alunni, indipendentemente dalla presenza di alunni stranieri").

La presenza dell'alunno straniero stesso in classe rappresenta "una realtà inevitabile" (anche se molti giuristi preferiscono parlare di "una sfida") e compaiono diverse definizioni libere: una ricchezza, una risorsa, etc.

La situazione concreta dell'arrivo in classe è per i docenti una presa di responsabilità: "dovrò rivedere i miei metodi" e sia che l'ipotetico alunno nuovo venga dalla Cina, sia dalla Germania, si cercano informazioni sul paese d'origine (come prevedibile, un piccolo numero di docenti chiede il mediatore per il cinese) e l'incontro con la famiglia è "stimolante, devo farmi capire".

I problemi interculturali sono visti come scarsa consapevolezza delle differenze.

L'ultima domanda sugli immigrati ("secondo te gli immigrati dovrebbero essere incoraggiati a tornare a casa, poter manifestare le proprie abitudini, imparare le nostre abitudini") divide maggiormente il gruppo. La maggioranza sostiene che essi dovrebbero "poter esprimere le proprie abitudini", ma il gruppo nell'insieme è più spaccato: i "giuristi" si dividono tra coloro secondo i quali gli immigrati dovrebbero poter manifestare le proprie abitudini, e coloro per i quali essi dovrebbero imparare le nostre.

Quest' ultima domanda suscita anche più risposte libere:

- *poter manifestare le proprie abitudini in interazione con quelle del paese ospitante*
- *poter manifestare le proprie abitudini nel rispetto di quelle del paese ospitante*
- *internazionalismo (sic)*
- *quello che vogliono.*

Analisi dei risultati.

Un questionario con un campione così esiguo non ha alcuna pretesa di esaustività scientifica, ma è molto utile come metodo di osservazione e discussione comune su alcuni temi fondamentali, in un'ottica di co-costruzione della conoscenza, che sembra particolarmente significativa all'interno della formazione dei docenti²⁰.

Infatti la formazione degli adulti richiede di per sé pratiche didattiche orizzontali, imperniate sull'elaborazione comune dei contenuti. Gli allievi della SSISS sono aspiranti docenti o, in parte, già docenti precari con una piccola esperienza nella scuola; il loro livello di formazione è spesso alto. Si è ritenuto perciò di condurre il laboratorio utilizzando il questionario come itinerario di discussione, i cui esiti permettono di osservare degli aspetti interessanti rispetto alle competenze interculturali a scuola.

In effetti, emerge un certo smarrimento dei docenti e aspiranti docenti. La nozione stessa di competenza viene apertamente criticata dai docenti, definita vaga e poco utile, anche se ritorna continuamente nel dibattito e, alla fine della sessione, viene "recuperata" come definizione di "conoscenza non compilativa".

Rispetto all'interculturalità, appaiono molte buone intenzioni, spesso connotate ideologicamente e connesse con l'obiettivo di raggiungere uno "scambio" e non una semplice "convivenza" tra culture. Esse però sembrano contrastare con le definizioni di "multicultura" come passaggio successivo all'"interculturalità", rivelando una curiosa confusione terminologica che forse meriterebbe più attenzione nell'ambito della formazione docenti.

E' invece chiaramente espresso che l'approccio interculturale è trasversale, multidisciplinare e materia di tutti i docenti in ciascuna disciplina e per tutti le classi, indipendentemente dalla presenza di bambini stranieri (coerentemente con le direttive ministeriali).

L'arrivo di un ipotetico bambino straniero in classe è una "realtà di fatto" che chiama l'insegnante a una forte responsabilizzazione, impegnandolo a rinnovare i suoi metodi più che ad affidarsi ad un facilitatore; anche se, come era prevedibile, appare una lieve differenza nelle domande che ipotizzano un

²⁰ Nell'andragogia l'utilizzo dell'esperienza è una risorsa di apprendimento (cfr. DEMETRIO D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari-Roma, pp. 106-107.

nuovo alunno cinese o tedesco (nel primo caso c'è più richiesta di mediatori). Ciò non sorprende se si considera che, pur essendo tradizionalmente la cultura cinese e tedesca considerate molto “lontane” da quella italiana, evidentemente la prima lo è molto di più. Si tratta però di considerazioni tutto sommato astratte, se pensiamo che in una situazione del genere incontreremmo molte altre variabili oltre a quella “culturale”: per esempio, il bambino cinese potrebbe essere nel nostro Paese da molti anni, avere fratelli maggiori a scuola, comunque conoscere la nostra lingua (e il bambino tedesco, invece, essere appena arrivato).

E' interessante notare che è forte nel gruppo l'idea che la “consapevolezza” delle differenze è più importante delle differenze stesse. Eppure alla domanda finale (in realtà la più provocatoria) sull'assimilazione degli immigrati le risposte non sono ugualmente univoche. La maggioranza si esprime a favore della libertà degli immigrati di esprimere il proprio vissuto, ma il gruppo dei “giuristi” si divide a metà indicando anche una certa propensione verso l'opzione dell'assimilazione, ovvero l'apprendimento delle nostre abitudini.

Questo ultimo aspetto – le differenze all'interno dei due sottogruppi – richiama una considerazione forse ovvia, ma che pure potrebbe meritare una certa attenzione all'interno della formazione degli adulti, ovvero l'attitudine (*attitude*) intesa come una sorta di pre-figurazione culturale che influisce sui comportamenti e sugli apprendimenti.

Come abbiamo già visto, diverse definizioni di competenza includono la nozione di *attitude*, che comunque non è affatto univoca e concordemente definita dagli studiosi; peraltro non è univoca neppure la traduzione italiana (attitudine? atteggiamento?²¹). Essa contiene una sorta di duplicità, sociale e individuale: da una parte “atteggiamenti puntuali legati alle specifiche caratteristiche psicologiche individuali e alle specifiche circostanze”, dall'altra “contenuti culturali” inseriti organicamente in una “configurazione culturale” (ciò che normalmente chiamiamo “cultura”) che caratterizzano un gruppo sociale, una società nazionale, ecc. in una certa epoca²².

In questo caso, sembrerebbe che una diversa formazione di base dei futuri docenti li orienti in modo leggermente diverso rispetto a certi temi, con una diversa “intenzione comportamentale”. Forse un confronto tra gruppi con *background* maggiormente differenziato (per es. origine geografica, età anagrafica) potrebbe far riportare differenze più marcate.

Ad ogni modo, l'integrazione della *attitude* nel concetto di competenza è un punto di notevole criticità. Triandis sostiene che “*attitudes are learned*”,

²¹ Cfr. BOLDRINI E. GHISLA G., *Competenza, Compétence, Competence, Kompetenz. Alcuni spunti sul concetto di competenza a partire da un approccio linguistico* in ICIEF – Istituto di Comunicazione Istituzionale e Formativa – Università di Lugano *Competenze e loro valutazione in ambito formativo*, quaderno n. 12 novembre 2006, cit., pp.22-28

²² POGLIA E. 2006 cit. p.9

attitudini/atteggiamenti si apprendono, e non certo attraverso l'educazione formale tradizionale²³. Se accogliamo questa ipotesi possiamo forse ritenere che le competenze siano composte in certa misura da apprendimenti impliciti che sottostanno all'apprendimento formalizzato istituzionale, e dei quali non possiamo non tener conto in ambito formativo.

BIBLIOGRAFIA

BOLDRINI E. GHISLA G., *Competenza, Compétence, Competence, Kompetenz. Alcuni spunti sul concetto di competenza a partire da un approccio linguistico* in ICIEF – Istituto di Comunicazione Istituzionale e Formativa – Università di Lugano *Competenze e loro valutazione in ambito formativo*, quaderno n. 12 novembre 2006, pp.22-28.

CAMBI, F. (2004) *Saperi e competenze*. Roma- Bari: Laterza

CHOMSKY N.(1957) *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, Berlin and New York: 1985.

DASEN P. (1995), *Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle* in: CAMILLERI, C. (Ed.) *Difference and cultures in Europe*, Council of Europe Press, Strasbourg.

DEARDOFF D.K. (2004) *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. Raleigh, North Carolina: Department Of Adult And Community College Education.

DEMETRIO D. (1997) *Manuale di educazione degli adulti*. Laterza, Roma-Bari.

DEMETRIO D. - FAVARO G.(1997), *G Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze

FANTINI A. E. (2000) *A central concern: developing intercultural competence* in "SIT Occasional Papers Series Addressing Intercultural Education, Training & Service", School for International Training.Brattleboro, Vermont 05302 USA.

HYMES, D . (1974) *Foundations in Sociolinguistics*, University of Pennsylvania Press ,Philadelphia.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA: Circolare Ministeriale 26 luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per

²³ TRIANDIS H. (1971), *Attitude and Attitude change*, John Wiley and Sons Ltd, New York, pp. 270 e sgg.

l'educazione interculturale . *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, ottobre 2007.

NIGRIS E. (1996) , *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano

POGLIA E. (2006) *Competenze: concetto efficace ma problematico?* in ICIEF – Istituto di Comunicazione Istituzionale e Formativa – Università di Lugano *Competenze e loro valutazione in ambito formativo*, quaderno n. 12 novembre 2006. pp. 5-16.

SIRNA TERRANOVA C. (1997), *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Guerini e associati, Milano,

TRIANDIS H. (1971), *Attitude and Attitude change*, John Wiley and Sons Ltd, New York.

UTLEY S. (2000), *The culture pack. Intercultural communication resources for trainers*, York Associates, York