



## **Educazione alla cittadinanza globale, multiculturalismo e inclusione sociale in Europa**



**Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union**

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



## EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE, MULTICULTURALISMO E INCLUSIONE SOCIALE IN EUROPA

I risultati del progetto  
I HAVE RIGHTS (2016-1-FR01-KA201-024133)  
a cura di Alessandra Viviani

### Indice

#### Prefazione (Alessandra Viviani)

#### Parte 1 – Introduzione

- 1.1 La scuola e l'educazione alla diversità culturale: riflessioni, problemi e cambiamenti nelle pratiche di insegnamento (Pierre Dehalu)
- 1.2 Le competenze interculturali: cosa sono e come le utilizziamo? (Antonella Castelnovo)
- 1.3 Diritti degli adolescenti e inclusione 'glocale' nelle scuole (Carla de Marcelino Gomes)
- 1.4 Il diritto all'istruzione e l'educazione ai diritti umani come strumento di inclusione sociale (Alessandra Viviani)
- 1.5 Educazione interculturale: percorso per una pedagogia dell'inclusione (Catarina Gomes)
- 1.6 Ascoltare l'adolescente per favorirne l'inclusione scolastica (Stefania Torald)
- 1.7 Stili di educazione genitoriale e tutela dei diritti dell'adolescente in ambito familiare (Ilona Klanien, Gražina Šmitienė)

#### Parte 2 – Identità, Alterità, Culture

- 2.1 Identità e differenze (Eleni Hodolidou)
- 2.2 Comprendere le migrazioni contemporanee: concetti, tendenze e problematiche (Ana Filipa Neves)
- 2.3 Etnocentrismo contro etnorelativismo (Sylvie Da Costa)
- 2.4 La scolarizzazione come base della naturalizzazione: analisi dei fondamenti educativi e filosofici del dibattito giuridico in Grecia (Lina Papadopoulou)
- 2.5 Minoranze e istruzione: alcune osservazioni su una possibile alleanza vincente (Giovanni Stanghellini)

#### Parte 3 – Contesto e interrelazioni

- 3.1 Multiculturalismo, razzismo e diritti della persona: la situazione attuale nelle scuole europee (Fabio Berti, Andrea Valzania)
- 3.2 Competenze degli insegnanti per l'apprendimento e il lavoro in contesti multiculturali. Uno strumento di auto-riflessione (Mario Giampaolo, Claudio Melacarne)
- 3.3 L'impatto dei progetti culturali nello sviluppo della tolleranza negli studenti (Asta Jankauskienė, Giedrė Strakšienė)



#### Parte 4 – Competenze diverse

- 4.1 Educazione interculturale riflessiva e competenze democratiche (Fiora Biagi, Lavinia Bracci, Elena Cellai)
- 4.2 DIVERSONOPOLY: il gioco di società interculturale per lo sviluppo delle competenze linguistiche e interculturali (Anna Kokkinidou)
- 4.3 Consapevolezza della scolarizzazione per gli studenti appena arrivati in Francia (Sylvie Da Costa)
- 4.4 Il ruolo dell'educazione non formale per l'integrazione degli studenti rifugiati nel sistema educativo formale e il caso della Grecia (Stefanos Katsoulis)

#### L'inclusione scolastica : l'esperienza sul campo degli insegnanti di I HAVE RIGHTS

1. *Le life skills e la peer education*: l'esperienza del Monte Amiata (Grosseto – IT) (Rosamaria Agostino, Maria Grazia Aversa, Cristina Massai, Simona Morganti)
2. Migranti di seconda generazione: la «generazione di ponte» (Nela Despollari)
3. Testimonianza di un'esperienza didattica inattesa (Isabelle Ghesquière)
4. La prevenzione del bullismo nelle scuole (Inga Kurlavičienė)
5. Sviluppo delle competenze interculturali: l'esperienza del progetto internazionale delle classi 8<sup>e</sup> (Aida Norvilienė, Karolis Januška)
6. È stato subito amore (Athina Papanikolaou)
7. Interculturalità: un'esperienza personale e professionale (Bernard Pecoraro)
8. Implementazione del modello linguistico per l'integrazione degli studenti (migranti) nella comunità (Edita Vainienė, Marija Daunorienė)
9. L'Olocausto in Grecia e in Europa: la letteratura, il cinema e il teatro per far conoscere agli studenti l'Olocausto del XX secolo e integrare i migranti nella scuola (Vasileia Zografaki)



## 1.1 - La scuola e l'educazione alla diversità culturale: riflessioni, problemi e cambiamenti nelle pratiche di insegnamento

Pierre Dehalu<sup>1</sup>

### Abstract

A Liegi, in Belgio, una regione caratterizzata dalle migrazioni, insegnanti, studenti e, più in generale, l'istituzione scolastica si confrontano quotidianamente con una questione essenziale: tenere conto della diversità culturale. Ignorato da alcuni ed esacerbato da altri, questo fenomeno ha riflessi su tutto il mondo contemporaneo, confrontandosi con tutti gli indicatori della globalizzazione (mobilità, energia, ambiente, terrorismo...), e richiede un'attenzione specifica da parte delle autorità scolastiche a livello nazionale ed europeo: è divenuto di fondamentale importanza insegnare ai giovani come convivere con il prossimo e rispettarlo. Ciò rappresenta una garanzia di pace, ma anche di sopravvivenza per l'umanità. "La reciproca comprensione tra esseri umani, sia nostri vicini sia stranieri, è ora vitale per aiutare le relazioni umane ad affrancarsi dal loro barbaro stato di incomprensione" (E. Morin, 2000: 14). Ovviamente, i recenti eventi drammatici legati all'ondata di terrorismo nel mondo occidentale non aiutano tale approccio: essere attenti, mostrare rispetto per tutti, non è evidente. Aprirsi alla diversità culturale, all'altro, colui che è diverso da se stessi, è rischioso. Per l'insegnante, come per lo studente, bandire l'etnocentrismo, combattere la discriminazione, incoraggiare l'integrazione degli studenti stranieri (migranti, rifugiati), lavorare per le pari opportunità è una vera sfida. Pur salvaguardando la sicurezza di tutti i componenti la comunità scolastica, che talvolta devono affrontare conflitti imprevedibili o incidenti sfortunati, l'istituzione scuola deve svolgere necessariamente un lavoro di prevenzione. La posta in gioco è alta. Infatti, "non c'è educazione senza riferimento ai valori, alla cultura" (M. Ferreira Patricio). Ma la cultura non è una, è molteplice. La cultura non è semplice, è complessa. Non è primariamente connessa al possederla, è prima di tutto un modo di essere, è viva; può incoraggiare l'ascolto, lo scambio, il dialogo. Questo è ciò che vogliamo evidenziare in questo contributo. Il progetto europeo *I Have Rights* si basa su un approccio valutativo e lungimirante: come le scuole si occupano di interculturalità? Quali nuove sfide devono affrontare gli insegnanti? Secondo quali prospettive? Attraverso quali iniziative istituzionali e associative? Quali azioni concrete?

---

1

Pierre Dehalu è insegnante di pedagogia, antropologia, sociologia e pedagogia interculturale. Attualmente è membro del consiglio di amministrazione di ARES (Accademia di Ricerca e Istruzione Superiore) e del Consiglio di Istruzione e Formazione (CIE) della Comunità Francofona del Belgio. Seppure in quiescenza, prosegue nella sua attività di ricerca nell'ambito dell'educazione alla diversità e della mobilità nell'istruzione e nella formazione. È inoltre membro del consiglio di amministrazione del Movimento Europeo belga e presidente dell'associazione europea Via Charlemagne.



## 1.2 - Le competenze interculturali: cosa sono e come le utilizziamo?

Antonella Castelnuovo<sup>2</sup>

### Abstract

Il presente contributo esamina l'approccio socioculturale all'educazione interculturale ed evidenzia come gli insegnanti possono sviluppare la competenza interculturale (IC) per comprendere i processi di apprendimento e di formazione dell'identità negli studenti. A tal fine, si fa riferimento al lavoro di Vygotsky sulle pratiche interattive degli insegnanti come mezzo per sviluppare le funzioni cognitive degli adolescenti (Vygotsky 1978); all'interno della tradizione socioculturale, l'Autore fornisce gli strumenti per un'analisi sistematica su come gli studenti costruiscono la propria identità posizionandosi in attività collaborative con gli adulti nel flusso di interazioni intersoggettive. In particolare, l'approccio di Vygotsky mira ad aiutare gli insegnanti a sviluppare strategie mediate per aiutare gli studenti nella comprensione di se stessi e degli obiettivi educativi, guidandoli a esplorare le proprie potenzialità in situazioni multiculturali diverse. Particolare attenzione sarà rivolta allo sviluppo delle dimensioni simboliche essenziali alla costruzione dell'identità e delle conoscenze socioculturali come l'interazione diadica, le attività di gruppo e le abilità comunicative. Infine, sono evidenziate alcune strategie di intervento al fine di aiutare gli insegnanti ad affrontare le difficoltà che possono sorgere nel processo di interazione di gruppo, così da favorire l'inserimento effettivo degli studenti all'interno della classe. La consapevolezza di queste difficoltà può consentire agli insegnanti di impostare il programma di lavoro in modo da orientare le proprie aspettative e fornire le competenze necessarie alla valutazione delle loro competenze interculturali.

---

<sup>2</sup> Antonella Castelnuovo è docente di Linguistica e Mediazione Interculturale all'Università di Roma 'La Sapienza' (IT).



### 1.3 - Diritti degli adolescenti e inclusione 'glocale' nelle scuole

Carla de Marcelino Gomes<sup>3</sup>

#### Abstract

Questo contributo tratta del dibattito sull'integrazione degli studenti migranti di prima e seconda generazione nell'ambito più ampio del dibattito sui diritti degli adolescenti sulla base della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dell'Infanzia come quadro giuridico di riferimento. Inoltre, intende sottolineare come il trattare dei diritti dei minori all'inclusione ponga le basi per la lotta alla discriminazione, e quindi favorisca l'inclusione scolastica. Infine, l'Autore intende consolidare la connessione tra gli standard internazionali sui diritti degli adolescenti e la pratica nelle scuole, proponendo il concetto di inclusione *glocale* nelle scuole, promuovendo l'inclusione locale degli studenti nelle scuole applicando lo standard internazionale dei diritti degli adolescenti (globale) al contesto locale.



## **1.4 - Il diritto all'istruzione e l'educazione ai diritti umani come strumento di inclusione sociale**

Alessandra Viviani<sup>4</sup>

### Abstract

Il contributo analizza il contenuto delle norme di diritto internazionale che definiscono il diritto all'istruzione come un diritto umano fondamentale. Il diritto all'istruzione non può essere inteso come limitato alla possibilità per gli studenti di avere accesso alla scuola, ma piuttosto di avere accesso a un'istruzione di qualità. In questo senso, il contributo sostiene che una caratteristica essenziale dell'istruzione di qualità è l'educazione ai diritti umani. La seconda parte del contributo tratta gli strumenti adottati a livello europeo al fine di promuovere l'educazione ai diritti umani, come la Dichiarazione di Parigi del 2015, ed esamina se l'attuazione di tali strumenti contribuisca o meno a migliorare il livello di educazione ai diritti umani nel mondo della scuola.



## **1.5 - Educazione interculturale: percorso per una pedagogia dell'inclusione**

Catarina Gomes<sup>5</sup>

### Abstract

L'educazione inclusiva è un processo che propone l'idea di un'educazione che accolga tutti indistintamente e recepisca le differenze in maniera non discriminatoria. Ciò implica l'identificazione e la rimozione delle barriere di apprendimento, vincolando i sistemi scolastici a divenire inclusivi attraverso il coinvolgimento e la partecipazione di tutti gli studenti, in particolare di coloro a rischio di emarginazione, esclusione o insuccesso. Pertanto, l'educazione inclusiva richiede una società e una comunità scolastica che comprenda e apprezzi la differenza, in particolare la diversità culturale. Di conseguenza, è importante preparare educatori/discenti ad agire in una società sempre più multiculturale. Questo contributo mira ad analizzare l'evoluzione del concetto di educazione inclusiva nel contesto delle norme internazionali, capire cos'è l'educazione inclusiva e come metterla in pratica. Infine, analizza la nozione di educazione interculturale, cercando alternative che mettano in discussione i curricula etnocentrici e le pratiche di omogeneizzazione all'interno di una classe e in grado di rispondere alle diverse esigenze e caratteristiche degli adolescenti e delle comunità. Ne deriva la necessità di una discussione congiunta su come costruire un progetto educativo in grado di mettere in pratica una pedagogia inclusiva.



## 1.6 - Ascoltare l'adolescente per favorirne l'inclusione scolastica

Stefania Toraldo<sup>6</sup>

### Abstract

Nonostante i significativi progressi compiuti nel migliorare la partecipazione attiva degli adolescenti a scuola, affrontare l'esclusione, la violenza e la discriminazione degli studenti rappresenta ancora una vera sfida in molti sistemi educativi europei. Come affermato da una serie di strumenti giuridici internazionali e regionali, lo sviluppo di ambienti a misura di adolescente, fondato su valori democratici e principi dei diritti umani, è una condizione preliminare per il coinvolgimento attivo di ogni adolescente; allo stesso modo è richiesto di migliorare la qualità del processo di apprendimento, di adeguare l'educazione ai vari bisogni degli studenti e di promuovere il dialogo interculturale, la comprensione reciproca e il rispetto per la diversità. Nelle aule multiculturali, ascoltare la voce di ogni adolescente, indipendentemente dal suo contesto sociale, economico o culturale, è significativo per promuovere la partecipazione attiva di tutti e un'educazione inclusiva. In particolare, tenere in considerazione tutte le opinioni degli adolescenti è un prerequisito nella realizzazione del diritto all'educazione stessa, oltre ad essere prima di tutto un diritto umano fondamentale. L'equo coinvolgimento degli adolescenti a scuola incoraggia l'adozione di un sistema di apprendimento *peer-to-peer* centrato sull'adolescente in cui tutti gli insegnanti, dotati di competenze e abilità multiculturali, possono agire non solo come semplici educatori ma anche come studenti a loro volta. Questo contributo intende inoltre fornire un'analisi del diritto dell'adolescente ad essere ascoltato, come sancito dall'art. 12 della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dell'Infanzia (UNCRC) e da ulteriori strumenti giuridici europei, al fine di dimostrare quanto sia significativo il contributo dato da tutti gli adolescenti alla creazione di un'educazione inclusiva, equa e di qualità.



## 1.7 - Stili di educazione genitoriale e tutela dei diritti dell'adolescente in ambito familiare

Ilona Klaniene<sup>7</sup>  
Gražina Šmitienė<sup>8</sup>

### Astract

Tra i problemi chiave che i genitori di oggi sono chiamati ad affrontare vi è come garantire i diritti dei loro figli in famiglia, adottando stili genitoriali che non violino i diritti degli adolescenti. È particolarmente difficile per i genitori interagire con adolescenti alle prese con le difficoltà insite nello sviluppo biologico, psicologico, sociale che li portano a essere in conflitto costante con i genitori. Di solito il background sociale e culturale dei genitori caratterizza la loro risposta alla richiesta di indipendenza dei figli. Questo contributo ha lo scopo di illustrare come gli stili genitoriali, adottati nei conflitti con gli adolescenti in ambito familiare, si pongono in relazione al garantire i diritti dell'adolescente in seno alla famiglia. Si tratta di una ricerca quantitativa, i cui dati sono stati raccolti in questionari scritti, compilati da 171 studenti dell'ottavo e nono grado delle scuole di Klaipeda. La ricerca ha rivelato che la maggior parte dei genitori adotta uno stile genitoriale autoritario nel crescere i propri figli. Questo tipo di stile genitoriale viene solitamente scelto dai genitori che hanno interesse a controllare l'adolescente, definendone chiaramente diritti e responsabilità. Lo stile autoritario è preferito da genitori che tendono a dare ordini, controllare il figlio, punirlo per comportamenti inappropriati, ignorando l'opinione dell'adolescente, ecc. Gli adolescenti si sentono costantemente sotto pressione, avvertono che i genitori ne valutano il comportamento riferendosi ai loro standard, tenendo in scarsa considerazione l'opinione dei figli. Un adolescente, cresciuto in una tale famiglia, diventa molto inattivo, ha un livello basso di autostima, non si assume alcuna responsabilità per le proprie azioni. Secondo i risultati della ricerca, si può presumere che ai genitori manchino competenze genitoriali positive, che consentirebbero di scegliere stili genitoriali atti a garantire i diritti dell'adolescente, come definiti nella società contemporanea.

---

7

Ilona Klaniene, docente, dottore in Scienze Sociali (Scienze dell'Educazione) presso il Dipartimento di Pedagogia dell'Università di Klaipeda (LT), Facoltà di Scienze Umane e dell'Educazione. Ambiti di ricerca: pedagogia sociale, prevenzione socio-pedagogica della discriminazione. È membro del gruppo di coordinamento del programma nazionale di prevenzione del bullismo di Olweus (LT).

<sup>8</sup> Gražina Šmitienė, professore associato, esperta di formazione, dottore in Scienze Sociali (Scienze dell'Educazione) presso il Dipartimento di Pedagogia dell'Università di Klaipeda (LT), Facoltà di Scienze Umane e dell'Educazione. Ambiti di ricerca: pedagogia sociale, prevenzione socio-pedagogica della discriminazione, competenze sociali ed educazione. È membro di LETA (*Lithuanian Educational Research Association*).



## 2.1 - Identità e differenze

Eleni Hodolidou<sup>9</sup>

### Abstract

Le identità nel quadro dell'istruzione sono collegate a concetti e questioni, quali razzismo, nazione, etnia, cultura. Il bilinguismo, o multilinguismo, è stato di recente il quadro necessario per l'esistenza e lo sviluppo dei nostri pensieri, del nostro lavoro nelle scuole, man mano che prendiamo gradualmente coscienza del crescente numero di studenti bilingue nelle classi. Nazione e identità nazionale sono costruzioni ideologiche in un particolare contesto storico e sociale. La lingua "nazionale" gioca un ruolo importante come regolatore della supposta continuità storica delle nazioni. La varietà è vista come una minaccia alla coesione sociale, alla stabilità e forse alla legge e all'ordine. Nessuna società e nessuno Stato nel mondo "civilizzato" è mai stato mononazionale, mono-culturale, monolingue. L'adesione alle costruzioni della purezza nazionale, dell'eccellenza linguistica e della razza o persino della cultura deve essere vista come una costruzione ideologica e un'ossessione per uno scopo particolare. Questa costruzione, per essere durevole, è supportata pedagogicamente da una corrispondente ragione pedagogica sulla monoliticità dello Stato, ecc.



## 2.2 - Comprendere le migrazioni contemporanee: concetti, tendenze e problematiche

Ana Filipa Neves<sup>10</sup>

### Abstract

Poiché le migrazioni devono essere viste come una realtà di lunga durata, lontana da un improvviso epifenomeno di un mondo globalizzato, anche la retorica che la circonda deve essere spiegata con attenzione. Inoltre, il paradigma della globalizzazione e dell'andamento di violenti conflitti ha contribuito a cambiare gli schemi di migrazione, rendendone importanti le relative definizioni. Migranti, immigrati, migranti forzati, rifugiati, sfollati esprimono situazioni differenti. Analizzando questi attributi, vengono create le condizioni per comprendere gli attuali flussi migratori, le loro cause ed effetti. Studiandone le differenze, diventa più facile capire che, nonostante tutto, ciascun migrante necessita di un certo grado di protezione da parte del paese ospitante. Ciò è particolarmente vero se la protezione è intesa in termini ampi, comprendendo in sé l'inclusione e l'integrazione dei migranti. Anche questi termini non devono essere intesi superficialmente. La complessità si infittisce quando i modelli di integrazione sono esaminati al fine di comprendere la logica delle politiche di integrazione degli Stati e i relativi approcci di inclusione/esclusione della popolazione migrante. Illustrando le questioni che oggi riguardano i migranti, con particolare riferimento al contesto europeo, il nostro scopo è quello di promuovere la comprensione della migrazione non come un problema ma come una soluzione.



## 2.3 - Etnocentrismo contro etnorelativismo

Sylvie Da Costa<sup>11</sup>

### Abstract

In un mondo estremamente connesso e collegato, non è mai stato così semplice come oggi confrontarsi con culture che consideriamo diverse dalle nostre. Le realtà geopolitiche portano a migrazioni importanti non sempre consentite e accettate dalle popolazioni: la globalizzazione facilita gli scambi e la mobilità professionale; sono incoraggiati gli scambi scolastici e studenteschi. Pertanto, possiamo trovare nello stesso luogo persone che 'devono' vivere insieme per ragioni le più varie. È quindi necessario porsi la seguente domanda: come tenere conto di una persona nel migliore dei modi possibile, chiunque essa sia, per permetterle di costruire o ricostruire se stessa in un ambiente che non conosce? In altre parole: come tener conto della cultura della persona che 'accogliamo'? Tuttavia, è importante sottolineare che molto spesso la nozione di cultura è vicina alla nozione ancora più complessa di identità. Ed è anche essenziale ricordare che la cultura non è immobile. È il risultato di trasformazioni che si succedono nel tempo. Quindi, cultura è un processo dinamico che si evolve attraverso il tempo, la storia e le interazioni. È in questo divario tra dinamismo e stabilità che si pone la possibilità di un 'dialogo interculturale' che definiremo in questo contributo. Il “modello di sviluppo della sensibilità interculturale” di Milton Bennett ci consentirà di utilizzare i concetti chiave dell'etnocentrismo e del relativismo culturale che sottendono a tutte le procedure di accoglienza e al percorso verso l'altro, oltre a suggerire un'alternativa che si basa sulla capacità di “guardare oltre il nostro interesse proprio per accettare altre prospettive, essenziali per raggiungere l'altro” (Abdallah-Preteceille, 1997).



## **2.4 - La scolarizzazione come base della naturalizzazione: analisi dei fondamenti educativi e filosofici del dibattito giuridico in Grecia**

Lina Papadopoulou<sup>12</sup>

### Abstract

In Grecia la legge n. 3838/2010 prevedeva la possibilità per i giovani migranti di acquisire la cittadinanza greca dopo aver frequentato le scuole nazionali per almeno sei anni. Questa disposizione si basava sulla premessa che la scolarizzazione fosse in grado di promuovere la cultura greca e realizzare l'integrazione sociale dei migranti adolescenti, come previsto dall'art. 16 della Costituzione greca. Sorprendentemente, in una decisione retroattiva, il Tribunale Amministrativo Supremo greco (il Consiglio di Stato) ha dichiarato incostituzionale questa disposizione. Secondo la motivazione, sei anni di istruzione statale non portano necessariamente allo sviluppo di una coscienza nazionale, che è il requisito necessario affinché un migrante acquisisca la cittadinanza. Inoltre, il Consiglio di Stato ha sottolineato come la nozione di "nazione", sancita dall'art. 1 della Costituzione greca, obblighi lo Stato, nel processo di naturalizzazione, a esaminare il grado di integrazione sociale di ogni singolo migrante e la coscienza nazionale. Questo contributo si propone di esaminare le basi educative e filosofiche del rapporto tra educazione, integrazione e prerequisiti di naturalizzazione.



## 2.5 - Minoranze e istruzione: alcune osservazioni su una possibile alleanza vincente

Giovanni Stanghellini<sup>13</sup>

### Abstract

Il contributo esplora la complessità del diritto all'educazione in relazione alle minoranze. Dopo una breve panoramica sui diversi aspetti della definizione di minoranza, cercheremo di illustrare i modi specifici attraverso i quali gli Stati possono garantire il rispetto e l'adempimento del diritto all'istruzione. Durante questa descrizione, verranno identificate e discusse anche le principali cause di tensioni e ostacoli. Il nostro lavoro partirà e si baserà sul concetto di uguaglianza e non discriminazione, che sono due componenti chiave di ogni dibattito riguardante i diritti delle minoranze. L'interazione tra diritto all'istruzione e minoranze metterà in evidenza il grado di flessibilità e adattabilità di qualsiasi misura relativa alla promozione dei diritti umani. Pur basandosi principalmente sulla formulazione e sull'interpretazione degli strumenti internazionali pertinenti, verrà prestata particolare attenzione al contesto europeo.



### 3.1 - Multiculturalismo, razzismo e diritti della persona : la situazione attuale nelle scuole europee

Fabio Berti<sup>14</sup>  
Andrea Valzania<sup>15</sup>

#### Abstract

La trasformazione multiculturale nei paesi europei ha prodotto problemi significativi e ha generato conflitti razziali. In molti paesi sono aumentati i casi di violenza razzista e discriminazione tra i giovani. In questo quadro specifico, la scuola gioca un ruolo decisivo nella costruzione dell'Europa del futuro. Lo scopo della ricerca nell'ambito del progetto *I Have Rights* era verificare la situazione all'interno delle scuole europee in relazione al razzismo, al rispetto dei diritti umani e capire quali pratiche sono adottate per promuovere un approccio inclusivo. È emerso un quadro complesso, caratterizzato dalla presenza di numerose criticità e diverse strategie in termini di integrazione nei paesi che hanno partecipato all'indagine.

---

14

Fabio Berti è professore associato di Sociologia presso il Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive dell'Università di Siena (IT).

<sup>15</sup> Andrea Valzania è ricercatore di Sociologia presso il Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive dell'Università di Siena (IT).



### 3.2 – Competenze degli insegnanti per l'apprendimento e il lavoro in contesti multiculturali. Uno strumento di auto-riflessione\*

\* Il contributo è il risultato di una ricerca comune degli autori. In particolare Mario Giampaolo è autore dei paragrafi “Teorie e modelli per le competenze multiculturali”, “Metodi”, “Risultati”. Claudio Melacarne è autore dei paragrafi “Il professionista critico-riflessivo nella scuola multiculturale”, “Discussione e conclusioni”.

Mario Giampaolo<sup>16</sup>  
Claudio Melacarne<sup>17</sup>

#### Abstract

Il contributo presenta uno strumento di auto-riflessione per la valutazione formativa somministrato agli insegnanti che frequentano il corso post-laurea in "Gestione delle scuole in un contesto multiculturale". Lo strumento segue il modello di competenza interculturale di Deardorffs (2006a, 2006b, 2009; 2015) e si propone di evidenziare le componenti più importanti che un insegnante o un gruppo di insegnanti devono sviluppare per rafforzare le competenze trasversali per l'apprendimento e il lavoro in contesti multiculturali. Gli autori intendono convalidare questo strumento nel contesto italiano per aiutare i formatori degli insegnanti a comprendere le esigenze dei gruppi in formazione e approntare sessioni di formazione personalizzate. Gli aspetti positivi emersi dalla prima somministrazione dello strumento sono la facilità nel rispondere per la maggior parte dei partecipanti, la predisposizione alla riflessione su situazioni e interazioni multiculturali e l'identificazione dei bisogni di *soft skills* per il contesto multiculturale, la cui analisi potrà essere approfondita durante le sessioni di formazione. D'altro canto, i risultati negativi mostrano la necessità di migliorare la chiarezza di alcuni elementi.

---

16

Mario Giampaolo, dottore di ricerca, e professore aggregato presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Siena (IT). Le sue ricerche vertono sull'educazione degli adulti, l'educazione per competenze e i metodi di apprendimento informale. È autore di saggi e articoli, tra i quali il più importante è *Come personalizzare l'apprendimento*, pubblicato da Pensa Multimedia.

<sup>17</sup> Claudio Melacarne, dottore di ricerca, è professore associato presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Siena (IT). È il coordinatore del programma di studi superiori in «Scienze dell'Educazione e Consulenza Organizzativa». I suoi ambiti di ricerca sono collegati ai processi di sviluppo professionale nelle organizzazioni multiculturali.



### 3.3 - L'impatto dei progetti culturali nello sviluppo della tolleranza negli studenti

Asta Jankauskienė<sup>18</sup>  
Giedrė Strakšienė<sup>19</sup>

#### Abstract

L'educazione non formale offre un ampio ventaglio di opportunità per uno sviluppo adolescenziale completo e versatile: consta dell'organizzazione di vari eventi extrascolastici, attività educative e ricreative (Jacikevičienė, 2002, Kvieskienė, 2005). Uno dei possibili metodi di educazione non formale è il progetto. Durante le attività del progetto, gli studenti non solo approfondiscono l'area tematica principale, acquisiscono familiarità con la letteratura aggiuntiva e l'azione corrente in pratica, raccolgono vari dati, monitorano, analizzano e traggono conclusioni, ma sviluppano anche le abilità nell'ambito della ricerca e le capacità creative. Questo contributo analizza la forma di educazione scelta dagli insegnanti di Klaipėda Gedminai Progymnasium (Lituania), basata sulla creazione e partecipazione a progetti basati sullo scambio culturale. Le attività del progetto hanno contribuito a creare le condizioni per il potenziamento delle competenze interculturali degli studenti, aiutando a sviluppare con successo le competenze nel lavoro di ricerca e nella creatività. I progetti si sono svolti negli anni 2013-2015. Il lavoro del progetto è stato posto all'interno delle lezioni di storia, geografia, danza, musica, lingua lituana, tecnologia e tecnologie dell'informazione.

Asta Jankauskienė è direttrice aggiunta agli affari educativi al programma Klaipėda Gedminų (LT). È membro del gruppo metodologico, coordinatrice del gruppo di identificazione e di educazione degli studenti presso il Centro di Educazione alla Tolleranza ed è responsabile delle attività del progetto nella scuola. Dirige i seminari e i laboratori degli autori e i corsi di formazione per educatori locali e stranieri.

<sup>19</sup> Giedrė Strakšienė, dottore in Scienze Sociali (Educologia) presso l'Università di Klaipėda (LT). Attualmente è ricercatrice presso il Centro di Studi sui Cambiamenti Sociali dello stesso ateneo. Le sue ricerche vertono sullo sviluppo delle competenze comunicative, la comunicazione scientifica e artistica e lo sviluppo della comunicazione attraverso i laboratori teatrali.



## 4.1 - Educazione interculturale riflessiva e competenze democratiche

Fiora Biagi<sup>20</sup>  
Lavinia Bracci<sup>21</sup>  
Elena Cellai<sup>22</sup>

### Abstract

Il contributo mira ad analizzare il livello di competenza interculturale raggiunto dai partecipanti del corso *I Have Rights* tramite l'applicazione di uno specifico strumento di valutazione, il modello RICA. Il modello sarà presentato unitamente alla metodologia EUFICCS (da cui è stato originato) e nel contesto della mobilità studentesca europea. La metodologia EUFICCS sarà anche collegata all'attuale lavoro del Consiglio d'Europa sulle competenze per la cultura democratica, elementi e prospettive comuni saranno sottolineati ed esemplificati. Infine, il modello RICA sarà applicato ai diari di riflessione dei tirocinanti e quanto emerso sarà analizzato e commentato.

---

20

Fiora Biagi è docente di Lingua Italiana per Stranieri e di Comunicazione Interculturale a Siena (IT). Negli ultimi 10 anni ha condotto ricerche sullo sviluppo e la valutazione delle competenze interculturali.

<sup>21</sup> Lavinia Bracci è la fondatrice dell'Associazione Culturale Ulisse e di Siena Italian Studies, che organizza programmi educativi per studenti del primo ciclo e di master. Ha sviluppato la metodologia EUFICCS (applicativo europeo di *full immersion*, cultura, contenuto, servizio) per l'apprendimento delle lingue. È coautrice del modello di valutazione *Reflective Intercultural*, suo principale ambito di ricerca è la valutazione delle competenze interculturali.

<sup>22</sup> Elena Cellai lavora da 13 anni come capo progetto e coordinatrice di progetti europei nel settore della formazione e dell'educazione. Ha sviluppato competenze specifiche sui principi, le tecniche e le procedure per una valutazione efficace delle competenze acquisite durante la formazione e l'educazione.



## 4.2 - DIVERSONOPOLY: il gioco di società interculturale per lo sviluppo delle competenze linguistiche e interculturali

Anna Kokkinidou<sup>23</sup>

### Abstract

Il presente contributo analizza la progettazione e l'applicazione del gioco interculturale "Diversonopoly", prodotto dal partenariato europeo Grundtvig e rivolto ai immigrati/migranti e rifugiati/richiedenti asilo che frequentano programmi di apprendimento permanente e/o a adolescenti migranti in fase di apprendimento della lingua e della cultura del paese ospitante. Più specificamente, il contributo esamina la metodologia e l'applicazione del gioco, presentandone gli obiettivi e le specifiche. Il focus è sulla funzione del gioco come strumento "rompighiaccio" nella classe SL/FL [seconda lingua/lingua straniera, *N.d.T.*], in quanto Diversonopoly si rivolge a un target interculturale in ambiente di apprendimento delle lingue. Diversonopoly, anche se sviluppato quasi dieci anni fa (2008-2010), è stato ampiamente utilizzato nell'apprendimento di una seconda lingua da parte di stranieri nei paesi partner e altri beneficiari, e ha sempre dimostrato il suo valore pedagogico. Il contributo analizza come il gioco mira a facilitare lo sviluppo di competenze trasversali in ambito linguistico, comunicativo e soprattutto interculturale. Infine, sono presentate e discusse l'implementazione pratica del gioco e le sue specifiche nell'ambito della nostra esperienza e nella pratica comune.



### **4.3 - Consapevolezza della scolarizzazione per gli studenti appena arrivati in Francia**

Sylvie Da Costa<sup>24</sup>

#### Abstract

L'insegnante nella sua classe si trova sempre più spesso alle prese con situazioni di interculturalità. Tra le varie situazioni educative, le questioni linguistiche riferite agli studenti "stranieri" sono tra le più frequenti. Ovviamente, un linguaggio comune è necessario per un interscambio e una comunicazione migliore. Alcuni paesi sono profondamente legati all'apprendimento a lungo termine, mentre altri paesi di fronte all'improvviso e consistente arrivo di rifugiati hanno scelto un approccio intensivo, articolato in un breve periodo di tempo (al fine di regolare il flusso degli studenti allofoni). Tuttavia, i risultati scolastici e l'integrazione degli studenti non sono fortemente influenzati da nessuno di questi approcci. Diversi studi dimostrano che se il lavoro per la lingua è necessario, è lontano dall'essere sufficiente. Tuttavia, può essere determinante il modo in cui una cultura scolastica e una cultura familiare si incontrano all'interno della scuola. Se la cultura scolastica del paese accogliente è data, resta vero che questa si pone a confronto con un pubblico molto variegato e con diverso background. In effetti, quali sono i legami tra uno studente con una cultura occidentale trasferitosi in Francia a seguito della mobilità professionale dei suoi genitori e uno studente rifugiato che spesso arriva in Francia in condizioni orrende? Tra uno studente che va a scuola nel suo paese dopo la sua infanzia e uno studente che non è mai stato a scuola o vi è stato in modo irregolare? Cosa è detto della nostra cultura e del nostro rapporto con il mondo nel nostro curriculum accademico e nelle pratiche di insegnamento quotidiane? Come può il curriculum nascosto influenzare la percezione degli studenti della propria cultura? In che modo l'istruzione precedente rende più facile l'integrazione di questi studenti in un contesto scolastico diverso? Lo studio di situazioni educative in diversi contesti può permetterci di rispondere a queste domande.



#### **4.4 - Il ruolo dell'educazione non formale per l'integrazione degli studenti rifugiati nel sistema educativo formale e il caso della Grecia**

Stefanos Katsoulis<sup>25</sup>

##### Abstract

L'istruzione è un diritto umano fondamentale sancito da un'ampia serie di convenzioni e dichiarazioni riconosciute a livello internazionale, tra cui la Convenzione sui rifugiati del 1951. L'istruzione svolge un ruolo centrale nel mandato dell'UNHCR e dell'UNICEF in materia di protezione dei rifugiati e di soluzioni durature. L'importanza delle attività di apprendimento non formale nell'educazione dei bambini rifugiati è fondamentale. I bambini e gli adolescenti che non sono in grado di avere un'educazione formale, senza accesso alle scuole pubbliche, non beneficiano del loro diritto internazionale all'istruzione di base e possono essere maggiormente a rischio di sfruttamento, violenza sessuale e di genere e lavoro minorile. L'educazione non formale offre lezioni che migliorano l'alfabetizzazione e le competenze linguistiche degli adolescenti, in modo che possano progressivamente integrarsi nel sistema scolastico pubblico, a seconda naturalmente della legislazione nazionale. Fornire attività educative non formali di qualità agli adolescenti e ai giovani rifugiati contribuisce allo sviluppo delle loro conoscenze, nonché al loro pensiero critico, alla capacità di risolvere i problemi e di analisi. La partecipazione degli adolescenti e giovani a progetti educativi non formali ben strutturati e di qualità può fornire ambienti sicuri a lungo termine per coloro che risultano essere individui più vulnerabili tra i rifugiati. Infine, ciò facilita l'inclusione nel sistema di istruzione formale e l'integrazione in classi regolari. I bambini e i giovani istruiti hanno maggiori possibilità di diventare adulti in grado di partecipare efficacemente alla società civile in tutti i suoi contesti.