

Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica

Zoran Lapov

Immerso in una lunga esperienza di attività laboratoriali, questo studio si colloca in un progetto di ricerca-azione più ampio sulla diversità socioculturale e linguistica nella scuola. A partire da questo retroterra, l'autore si propone di rilevare gli aspetti più salienti che consentono di costruire un modello pedagogico del laboratorio interculturale per l'inclusione. Per raggiungere questo scopo, è essenziale collegare gli obiettivi e le metodologie della didattica laboratoriale con la dimensione teorica della prospettiva interculturale e con il fenomeno di diversità-affinità nella scuola.

Embedded in a long experience of laboratory activities, this study is a part of a wider action research project on sociocultural and linguistic diversity in school. Starting from this background, the author aims to identify the most salient aspects allowing him to construct a pedagogical model of intercultural laboratory for inclusion. In order to reach this goal, it's essential to connect purposes and methodologies of the laboratory teaching practice to the theoretical dimension of intercultural perspective and to the phenomenon of diversity-similarity in school.

Parole chiave: Didattica laboratoriale, Prospettiva interculturale, Diversità-affinità, Inclusione socioculturale, Modellizzazione pedagogica

Keywords: Laboratory teaching, Intercultural perspective, Diversity-similarity, Socio-cultural inclusion, Pedagogical model

1. Introduzione

Iskrita in un quadro pedagogico più ampio, l'analisi a seguire s'interessa alla didattica laboratoriale nella scuola, con particolare riferimento ai cicli dell'istruzione primaria: allargando la visuale si arriva a focalizzare sul laboratorio interculturale per l'inclusione, i cui traguardi formativi, pur sollevando plurimi quesiti, sono compendiabili in alcune parole chiave, quali accoglienza, esperienza, diversità, pluralità, partecipazione e scambio. I contenuti dell'articolo si impegnano, pertanto, a far luce sul perché della scelta di avvalersi di un percorso laboratoriale interculturale per arrivare all'inclusione: a tal fine, sono definiti nel testo gli elementi chiave del laboratorio interculturale (presupposti, propositi, riferimenti teorici, metodologie, strategie ecc.) che lo rendono, infine, lo strumento principale di una didattica volta all'inclusione.

Maturate in un arco di tempo che abbraccia più di dieci anni di collaborazione con le scuole elementari e medie inferiori, le attività laboratoriali che hanno ispirato la stesura della presente testimonianza si inseriscono in una catena di interventi didattici, volti alla promozione dell'educazione interculturale inclusiva e realizzati (principalmente) nell'ambito dell'offerta formativa e della progettualità educativa della rete dei Centri d'alfabetizzazione del Comune di Firenze, alla cui messa in opera il sottoscritto aveva preso parte in veste di osservatore, ricercatore, formatore, nonché coideatore e corealizzatore. I titoli di tali percorsi laboratoriali parlano da soli: *Conoscere la diversità della mia classe; Tutti diversi, tutti simili; Diversità linguistica e non solo; Diversità alimentare a confronto; Raccontarsi e auto-raccontarsi*, ecc.

Nel testo, questa esperienza pluriennale non viene riportata in qualità di contenuto tangibile, bensì assunta come sfondo funzionale all'elaborazione di una proposta di modellizzazione pedagogica del laboratorio interculturale per l'inclusione. Come tale, lo studio si colloca in un progetto di ricerca-azione più ampio sulla diversità socio-culturale e linguistica nella scuola.

Prendendo l'avvio da un'iniziazione teorica alla prospettiva interculturale e alla diversità-affinità in ambito scolastico e da un impianto metodologico sui percorsi d'inclusione sviluppati in forma laboratoriale, la trattazione si prefigge di individuare gli aspetti più salienti della didattica laboratoriale interculturale e inclusiva che consentono di estrapolarne elementi per una sua modellizzazione pedagogica. Alla luce di tali propositi, si vuole altresì contribuire alla riflessione sulla progettualità e intenzionalità educativa in termini di pari opportunità di studio e formazione.

2. Impianto teorico: accoglienza, esperienza, partecipazione in prospettiva interculturale

Gli itinerari delle esperienze tangibili e indicazioni metodologiche si intrecciano con quelli di un indispensabile sapere teorico. In mezzo a nutriti modelli teorico-operativi, l'impianto teorico adottato in questa analisi poggia su *tre paradigmi*, i quali – edificati sulle prospettive interculturali – si rendono oggi imperativi in un lavoro pedagogico: orbene, condensati nelle formulazioni trinomiali quali *accogliere-esperire-partecipare, pluralità-diversità-affinità e laboratorio-scambio-inclusione*, questi paradigmi servono lo scopo comune di far arri-

vare i beneficiari di un percorso laboratoriale all'affermazione di un'ulteriore stadio di trasformazione conoscitiva¹.

Distinguendosi per tal loro obiettivo, mentre combinano aspetti teorici, metodologici e operativi, questi paradigmi della trasformazione (individuale o collettiva, tangibile o intangibile, parziale o globale) mirano ad animare la didattica laboratoriale di tipo inclusivo che si nutre di esperienze, differenze e conoscenze intese come fatti sociali totali² della crescita umana, donde destinate a essere esperite, condivise e scambiate al fine di rendersi accessibili, fruibili e quindi durevoli. Gli orientamenti teorico-operativi e le strategie metodologiche che caratterizzano i percorsi di didattica interculturale inclusiva sono tesi ad abbattere le barriere sociali, culturali, relazionali o di altra natura che potrebbero frapporsi tra la conoscenza e i suoi potenziali fruitori, e a espandere le frontiere del sapere promuovendo – quale traguardo ultimo del proprio agire pedagogico – le pari opportunità educative e formative per tutte/i.

In conformità con i propositi della trattazione, si è scelto di abbinare ognuno dei tre paradigmi a una sezione del testo: così, i contenuti del presente paragrafo si fondono coll'invito ad *accogliere-esperire-partecipare in prospettiva interculturale*. Coll'intento di accogliere si introduce la necessità umana di sperimentare alias scambiare esperienze³ per conoscersi e rendersi capaci di imboccare le vie della partecipazione e condividere la conoscenza assimilata. Le ambizioni, celate dietro i concetti guida, puntano – ognuna con le proprie ramificazioni operative e semantiche – verso un insieme di traguardi interdipendenti, i cui esiti dipenderanno dalla qualità e dalla quantità dell'impegno investito.

Pur non rappresentando l'unico ambito d'azione possibile, la scuola si offre come un laboratorio dotato di molteplici risorse operative.

Ne consegue che tale agenzia gioca un ruolo determinante nell'accoglienza e nella gestione della diversità, atti che – nel senso lato di

¹ Ci riferiamo all'approccio trasformativo all'apprendimento nell'accezione proposta da Jack Mezirow, il padre della teoria dell'apprendimento trasformativo; cfr. J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, New Jersey, Wiley, 1991.

² Cfr. M. Mauss, *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, tr. it., Torino, Einaudi, 2002 (orig. 1924); É. Durkheim, *Le regole del metodo sociologico. Sociologia e filosofia*, tr. it., Torino, Einaudi, 2008 (orig. 1895).

³ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2014 (orig. 1938).

riconoscere e riconoscersi, accettarsi reciprocamente, dialogare, acconsentire il flusso di idee, sentimenti, emozioni... – dovrebbero alimentare una partecipazione attiva, proattiva, creativa, propositiva, costruttiva, trasformativa, donde inclusiva. In un ambiente scolastico, saranno di gran rilievo le strategie impiegate da parte delle/gli insegnanti: se guidata bene, l'attenzione dovrebbe spostarsi dalle differenze alle somiglianze per infondere una nuova sensazione, quella di non essere solo *diversi*; man mano che l'interazione avanza, i coinvolti si addentrano in quel percorso che li conduce verso la consapevolezza di poter essere simili nella diversità e viceversa. E poiché per essere autentica e praticabile, l'accoglienza postula la reciprocità, occorre accogliersi a vicenda sperimentando il potenziale dello scambio e delle trasformazioni per aprire le porte alle pratiche d'inclusione.⁴

Queste riflessioni ci portano alla dimensione *interculturale*, ingrediente inscindibile della pedagogia del XXI secolo. La questione evoca un breve ripasso del concetto centrale di questa prospettiva pedagogica che è quello delle *culture in interazione*. Ci vengono in aiuto le conquiste dell'antropologia culturale, secondo le quali, riepilogando, la *nozione di cultura* comprenderebbe tutte le conoscenze, attività, valori e prodotti materiali (*cultura materiale*) e immateriali (*cultura immateriale*) che un individuo – da soggetto sociale – acquisisce, co-costruisce e trasmette socialmente assieme ad altri individui all'interno del proprio contesto e in contatto e condivisione, seppur talvolta meno percettibili, con altri contesti sociali.

Questa definizione antropologica, così poliedrica nel considerare le culture nella loro pluralità e al contempo unicità fenomenologica⁵, estende, da un lato, i significati del fenomeno a tutte le manifestazioni dell'esistenza sociale umana e a qualsiasi gruppo umano⁶; dall'altro lato, attraverso i processi di accumulazione della conoscenza e l'esercizio della sua condivisione sociale e linguistica, la suddetta definizione implica le pratiche di *socializzazione* ed *educazione* che determina-

⁴ Z. Lapov, *Quale diversità per gli alunni sud-asiatici in Italia? Lingue, sistemi educativi ed esperienze transcontinentali in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 26.

⁵ Cfr. F. Boas, *Race, Language and Culture*, New York, The Macmillan Company, 1940.

⁶ M. Mead, *Talks with Social Scientists: Margaret Mead on what is a culture? what is a civilization?*, in C. F. Madden (ed.), *Talks with Social Scientists*, Southern Illinois University Press, 1968, pp. 16-17.

no in maniera esplicita la natura sociale dell'umanità in continua trasformazione⁷.

Coniugando queste nozioni con la pratica didattica, è di gran rilievo saper riconoscere sotto quali forme e presupposti un'esperienza formativa, nonché laboratoriale, possa caratterizzarsi come "interculturale".

Un percorso laboratoriale si definisce "interculturale" non soltanto perché si serve di culture, di solito *altre*, perché attinge ai loro saperi *diversi*, perché le presenta, coinvolge, promuove, ci viene da dire: come entità isolate, a sé stanti, fondate su identità inconfondibili.

Non è possibile definire tale una didattica che suggerisce l'immissione di interventi "interculturali" come integrazione accessoria alla propria realizzazione, come un'aggiunta episodica a tema e su bisogno⁸, come un'appendice che occulta i rischi di disfunzionamento, i quali potrebbero, di conseguenza, esigere varie soluzioni operative, compresa l'asportazione parziale o completa dei contenuti, appunto, interculturali. Ma nemmeno perché in aula sussisterebbe un'eclatante *diversità* da "trattare": non di certo bisogna aspettare l'arrivo di una *diversità altrà, esterna, imputata*, il più delle volte, alla presenza di alunni d'origine immigrata o membri di comunità minoritarie⁹, intanto che si continua a tacere su affinità, somiglianze, convergenze, a partire da quelle socioculturali, poiché valutate come esperienze scontate, percepite e interiorizzate come "proprie", sebbene facciano parte del patrimonio collettivo dell'umanità.

Questi sono solo alcuni dei più frequenti approcci all'interculturalità, ingenerati dalle interpretazioni e convinzioni erranee circa l'educazione interculturale e i relativi obiettivi¹⁰: la loro perpetuazio-

⁷ *Ibidem*, pp. 17-18.

⁸ Cfr. J. A. Banks, *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, Pearson, 2017; G. Gay, *The Importance of Multicultural Education*, in "Educational Leadership", 61(4), 2004; M. Fiorucci (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano, FrancoAngeli, 2008; Idem, *L'educazione interculturale: una proposta per tutti*, in "Sesamo - didattica interculturale", Giunti Scuola, 18 gennaio 2015.

⁹ Cfr. G. Campani, *Intercultural curriculum in neo-nationalist Europe*, in "Studi sulla formazione", 1, 2014.

¹⁰ A proposito delle interpretazioni e convinzioni erranee (*misconceptions*) circa l'educazione interculturale-multiculturale e i rispettivi approcci, prospettive, contenuti e obiettivi, nonché dei fraintendimenti e dei rischi "educativi" cui tali equivoci d'interpretazione possono dare adito, si rimanda agli scritti di J. A. Banks, *An Intro-*

ne, difatti, è responsabile della generazione dei rischi “educativi”, i quali potrebbero mettere a repentaglio le azioni e le finalità pedagogico-formative di una didattica interculturale, per prime quelle tese a promuovere l'accoglienza, lo scambio, la partecipazione e, in ultima analisi, l'inclusione.

La didattica si fa interculturale allorquando mette in contatto diversi elementi delle culture umane¹¹, lette come fatti sociali totali che in maniera articolata e complessa impregnano l'esperienza umana¹²: intese, cioè, come eredità antropiche, tramandate ciclicamente, in diverse direzioni e a dosi variabili, mediante sistemi sociali, non chiusi, impenetrabili e monolitici, bensì aperti, comunicanti e mutevoli¹³.

È interculturale perché introduce, mette a confronto, scambia segmenti di disparati contesti culturali, traducendo tali azioni in strumenti metodologici, funzionali a vari scopi operativi, tra cui si evidenzia la necessità di allestire una scuola quale luogo di incontro, interazione, scambio, capace di garantire la qualità e la fruibilità della proposta didattica e la crescita conoscitiva, cognitiva, formativa e culturale di tutti i coinvolti¹⁴.

Sono, in sostanza, la pluralità e la complessità dei riferimenti, la costanza e la progettualità pedagogica¹⁵ e l'intenzionalità educativa

duction..., cit., pp. 10-13; G. Gay, *The Importance...*, cit.; J. Aldridge, C. Calhoun, R. Aman, *15 Misconceptions About Multicultural Education*, Reprinted from “Focus on Elementary”, vol. 12, 3, 2000; D. Y. Ford, *Why Education Must Be Multicultural. Addressing a Few Misperceptions With Counterarguments*, in “Gifted Child Today”, vol. 37, 1, 2014. Oltre a individuarli, gli autori sottolineano l'importanza di altre due azioni da intraprendere in parallelo alla prima: per poter attuare un'analisi costruttiva di siffatte letture, è d'obbligo tener conto della loro collocazione socioculturale, temporale e spaziale (fattori, contesti, tempi, ambiti ecc.); si invita, di seguito, a riconoscere la rilevanza dei processi di ricostruzione e reinterpretazione, laddove necessario, degli aspetti interessati, ovvero responsabili della generazione di interpretazioni e convinzioni erranee sulla disciplina e sulle metodologie interculturali/multiculturali (negli USA, e soprattutto nella produzione scientifica degli autori citati, si privilegia l'uso della locuzione *multicultural education* – “educazione multiculturale”).

¹¹ Cfr. M. Mead, *Talks with Social Scientists...*, cit.

¹² Cfr. M. Mauss, *Saggio sul dono...*, cit.; É. Durkheim, *Le regole del metodo sociologico...*, cit.

¹³ Cfr. Z. Lapov, *Quale diversità...*, cit.

¹⁴ Cfr. J. A. Banks, *An Introduction...*, cit.; M. Fiorucci (a cura di), *Una scuola per tutti...*, cit.; Idem, *L'educazione interculturale...*, cit.; D. Y. Ford, *Why Education Must Be Multicultural...*, cit.

¹⁵ F. Pinto Minerva, *L'interculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2002, pp. 5-21.

dei suoi propositi a tingere un percorso didattico di interculturalità. E vi è sempre qualcosa da scambiare: processo importante, giacché finalizzato ad apportare trasformazioni, quell'esercizio dinamico che costituisce il principio fondante dei processi formativi. Solo un approccio pedagogico che tiene conto di questi fondamenti rende plausibile ogni tentativo di modellizzare le esperienze di una didattica inclusiva di matrice interculturale e di dare vita a un'autentica trasformazione sul piano di sviluppo conoscitivo e di crescita umana.

3. Gruppo classe: una microsocietà – plurime diversità e affinità

Per quanti si accingono a mettere in pratica un percorso laboratoriale a carattere interculturale, mirante all'accoglienza, alla partecipazione e all'inclusione nella scuola primaria, risulta fondamentale coltivare una certa visione dei suoi destinatari. Riuniti nel gruppo classe, quale il loro habitat "naturale" d'apprendimento e di crescita durante le ore di scuola, essi danno vita a una *microsocietà*, eterogenea e complessa giacché connotata da plurimi riferimenti sociali, culturali, relazionali, autobiografici, linguistici (contemplate le ricche varietà regionali e dialettali dell'assortimento italo-romanzo e delle lingue minoritarie). Abitata da alunne e alunni, più insegnanti, ogni aula scolastica è portatrice di una pluralità di legami, relazioni, appartenenze, sentimenti, saperi... il cui riverbero ci riconduce a una miriade di diversità e affinità: non sorprende, allora, che i suoi abitanti hanno tutti qualcosa da raccontare.

Così strutturata, la classe richiama l'attenzione sulla sua *pluralità-diversità-affinità*: questa attenzione, tuttavia, va destata, sviluppata, orientata. In altre parole, il contesto classe dovrebbe prestarsi ad accogliere alla pari tutti i suoi cittadini: e prima di farsi carico di questa responsabilità è essenziale creare dei presupposti che permettano loro di scoprire, curare, capitalizzare le diversità e le affinità – *in primis* quelle sociali, culturali e linguistiche – che definiscono il territorio multiculturale in cui si collocano, a partire dagli spazi della loro aula.

A questa si aggiunge un'altra cautela metodologica che, mentre salvaguarda un'impresa didattica dalle sfide di eventuali approcci ed esiti di stampo differenzialista (esaltazione delle differenze) o assimilazionista (esaltazione delle uguaglianze), educa a osservare le diversità-e-affinità di un contesto sociale come un insieme indissolubile, tutte da cogliere nel loro complesso. Al fine di convertirsi in un bene comune, le differenze – al pari delle somiglianze e uguaglianze – invo-

cano una loro immissione nel bagaglio conoscitivo del gruppo classe. Si aprono, a tal punto, le vie dell'accoglienza e inclusione che fanno luce sulla capacità umana di far coesistere differenze, somiglianze, uguaglianze nella diversità: "Le distanze cominciano a cedere nella misura in cui si scoprono le affinità, le quali ci fanno ricordare che i 'piccoli' protagonisti sono – prima di tutto – bambini e alunni".¹⁶

Trascurando questi "particolari" metodologici si corrono i rischi di esaltare le differenze, persino esasperarle, al punto da estrapolarle dal contesto e riprodurre delle nuove che, rimaste senza contestualizzazione, possono rivelarsi capaci di incidere sulla produzione di incomprensioni e di costituire fonte di situazioni conflittuali.¹⁷ Ovvero: di fronte agli approcci, seppur valutati come positivi, ma che riservano loro un trattamento quasi esclusivamente consacrato alla loro promozione, per non dire celebrazione¹⁸, le differenze rivendicano il diritto di entrare a far parte della pluralità conoscitiva – sociale, culturale, sociorelazionale, (auto)biografica, linguistica, spirituale, artistica o di altro tipo – che determina la fisionomia della microsocietà di un'aula scolastica; in parallelo, la diversità – come fenomeno, condizione umana e, quindi, risorsa didattica – dovrebbe essere incorporata nell'offerta formativa e rintracciabile, come tale, nei contenuti curricolari¹⁹.

Acquisita questa consapevolezza, le energie da spendere in un intervento interculturale andrebbero canalizzate verso un'elaborazione costruttiva delle differenze: manovra metodologica che, passando da un loro "smembramento", si propone di rilanciarle – decostruite e ricostruite – allo scopo di giovare in maniera costruttiva, produttiva e fruttifera.²⁰ Questa affermazione induce a concludere che le diversità, e con esse le affinità, conviventi in un contesto scolastico, non trovano miglior alleato per la loro valorizzazione che nell'esercizio didattico: niente di meglio che saper combinare la narrazione delle differenze e somiglianze con gli itinerari curricolari.

¹⁶ Z. Lapov, *Quale diversità...*, cit., p. 26.

¹⁷ Cfr. J. S. Gundara, *Some Current Intercultural Issues in Multicultural Societies*, UNESCO FORUM on Higher Education, Research and Knowledge, 2006, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159385e.pdf> (ultima consultazione: 10.01.2019); J. A. Banks, *An Introduction...*, cit.

¹⁸ J. S. Gundara, *Some Current Intercultural Issues...*, cit., p. 5.

¹⁹ G. Campani, *Intercultural curriculum in...*, cit., pp. 80-84.

²⁰ Z. Lapov, *Quale diversità...*, cit., p. 34.

L'invito è, quindi, quello di prendere atto dei suddetti orientamenti metodologici, i quali – guidati dal paradigma di pluralità-diversità-affinità – dovrebbero trovare una loro collocazione nella programmazione di attività laboratoriali a carattere interculturale. Abbracciata questa prospettiva, al gruppo classe, quale destinatario dei percorsi didattici, viene assegnato un duplice compito di soggetto attivo dell'intervento formativo: da un lato, quello di farsi promotore e curatore delle diversità e affinità che lo definiscono; e di rivestire, dall'altro, il ruolo di fruitore e realizzatore delle esperienze laboratoriali in proposta.

4. Verso una modellizzazione del laboratorio interculturale per l'inclusione

Le riflessioni finora esposte ci introducono ai contenuti del presente paragrafo, il quale – espresso tramite il paradigma *laboratorio-scambio-inclusione* – s'interessa alla dimensione metodologica e alla modellizzazione della didattica laboratoriale in prospettiva interculturale. A partire dai rispettivi orientamenti teorici, la seguente proposta di modellizzazione pedagogica ricapitola gli esiti di un'esperienza laboratoriale pluriennale (oltre dieci anni), realizzata dal sottoscritto sotto forma di ricerca-azione con le scuole elementari e medie inferiori del Comune di Firenze e di alcuni Comuni limitrofi.

Per cominciare, ribadiamo come ogni intervento formativo è sortito da una programmazione, ripartita in sei fasi principali:

- 1) rilevazione e analisi dei bisogni formativi,
- 2) ipotesi di intervento formativo,
- 3) progettazione,
- 4) realizzazione pratica,
- 5) restituzione e
- 6) valutazione.

Nel definirne l'indirizzo, la natura e il taglio metodologico, quest'apparato operativo orienta l'andamento del percorso sino al fine ultimo di massimizzare la *generazione di cambiamenti*. In conformità con la loro caratterizzazione, data dal complesso di specifici bisogni, priorità e traguardi, i singoli interventi saranno soggetti a un ridimensionamento operativo e a una serie di aggiustamenti metodologici. La

metodologia adottata rispecchia, invece, una scelta strategica coerente con le teorie, approcci e modelli teorico-operativi di riferimento²¹: il profilo metodologico, che descrive la didattica laboratoriale di cui nel presente scritto, è denotato dagli aggettivi *inclusivo* e *interculturale*. A seguire, un approfondimento su alcuni aspetti salienti che costituiscono la base di siffatta esperienza laboratoriale.

1. *Dai bisogni all'ipotesi di intervento*. Una ricognizione preliminare delle necessità formative e altri eventuali bisogni, individuali e collettivi, del contesto ospitante permette di comprendere le ragioni soggiacenti alla richiesta di un intervento laboratoriale. In questa fase è opportuno mappare alcuni aspetti specifici, quali: esperienze sociorelazionali del contesto per raccogliere informazioni relative a potenziali difficoltà relazionali, di apprendimento o di altro tipo; la sussistenza di dislivelli conoscitivi e divari tra le competenze e conoscenze possedute e quelle richieste; eventuali necessità di coniugare i bisogni formativi con le esigenze curricolari. Sulla scorta di questa indagine cominciano a intravedersi i propositi, gli obiettivi, le metodologie sino ai risultati del nascente intervento. Le informazioni rilevate aiutano a maturare la scelta di avvalersi di didattica laboratoriale, dando così vita a un'ipotesi di intervento formativo.

2. Il *fare* di un laboratorio interculturale per l'inclusione va filtrato dalle medesime *domande metodologiche* di qualunque altro intervento formativo, ciascuna corrispondendo a diversi segmenti organizzativi: perché, con chi, dove, quando, cosa e come fare?

–*Perché?* Tarata sui bisogni formativi del contesto (*propositi*) e concordata con il committente, la proposta in oggetto s'interessa all'inclusione nella scuola (*priorità*). Al fine di prevenire varie forme di esclusione e promuovere le opportunità educative e formative, le priorità dell'intervento possono portarlo in due direzioni principali: laddove l'inclusione in classe poggia su buoni principi, si punta a mantenerla e valorizzare; in caso contrario, occorre lavorare sul suo consolidamento (*obiettivi specifici*).

–*Con chi?* In ambito scolastico, il principale *soggetto fruitore* è il gruppo classe. Oltre agli alunni, ai docenti curricolari e ai realizzatori del percorso, il *gruppo partecipante* può includere familiari, specifiche figure professionali, esperti esterni, nonché segmenti della co-

²¹ G. Mialaret, *La psicopedagogia*, Roma, Lucarini, 1988, pp. 59-60; M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1999 (orig. 1948).

munità locale. La selezione delle presenze sarà guidata dai bisogni e dagli obiettivi dell'intervento: ad es. nella scelta di esperti esterni, del loro numero e grado di coinvolgimento, vanno calcolate le caratteristiche e requisiti professionali che possiedono.

–*Dove e quando?* Le attività laboratoriali possono svolgersi in *contesti* scolastici ed extrascolastici: nel primo caso, in base ai bisogni e alla disponibilità degli spazi, il loro svolgimento è pensabile nell'aula della rispettiva classe, in biblioteca, aule laboratorio, aula video, palestra, cortile, o altri locali. Subentra la necessità di valutare i *tempi* a disposizione, calendarizzare le attività e articolare l'intervento in moduli operativi.

–*Cosa?* Subentra l'insieme di *argomenti* e *contenuti* che riflettono i propositi e gli obiettivi dell'intervento, nonché la produzione dei *risultati*.

–*Come?* La scelta del taglio operativo (*metodologie*) e delle *attività* è dettata dall'indirizzo dell'intervento (es. socioculturale, sociorelazionale, linguistico, curricolare); è vitale, altresì, valutare la disponibilità delle *risorse* (umane, intellettuali, materiali, economiche) per poter garantire la copertura delle attività programmate.

3. *I propositi della didattica laboratoriale.* Lo scopo principale di un laboratorio inclusivo, nonché interculturale, è quello di *garantire l'inclusività* didattica, ossia assicurare la capacità inclusiva del metodo laboratoriale nell'interesse pedagogico e formativo dei diretti interessati – alunne e alunni. Osservata dal canto opposto, la didattica inclusiva tende a *combattere l'esclusione* in tutte le sue espressioni al fine di promuovere concrete *opportunità educative e formative* per tutte/i. Nel perseguire tali obiettivi, una didattica laboratoriale che mira all'inclusione agisce su due piani che vanno considerati insieme:

–sul piano *collettivo*, una didattica così definita s'impegna a *potenziare* le dinamiche di coesione, socializzazione, partecipazione e comunicazione in aula;

–sul piano *individuale*, invece, a *promuovere* i talenti, animare la creatività, incrementare la riflessività, sviluppare diversi stili d'apprendimento e stimolare l'autonomia;

–al contempo, la didattica laboratoriale può essere d'aiuto nel *prevenire* ed equilibrare le condizioni sfavorevoli per l'apprendimento (dislivelli conoscitivi, divari di competenze e conoscenze, situazioni conflittuali, dispersione scolastica ecc.).

4. *I presupposti della didattica laboratoriale.* La decisione di intraprendere un percorso laboratoriale trova fondamento tanto nell'esper-

ienza didattica generale e nelle preferenze specifiche del corpo docente interessato, quanto nella rispettiva produzione scientifica.²² Tale scelta didattica è dovuta anzitutto a tre dimensioni caratterizzanti, dettagliate di seguito:

–in ottica generale della didattica e dell'intenzionalità educativa, un laboratorio si distingue per la sua *immediatezza comunicativa e operativa*: allo scopo di esaudire le esigenze e raggiungere gli obiettivi, i contenuti formativi non vengono mediati dalla ricezione orale o scritta, basata sul sapere nozionistico, teorico e astratto, bensì filtrati da modalità operative immediate, concrete e riconoscibili; ciò non significa scartare una delle due modalità, quella teorica o quella pratica, a favore dell'altra, bensì svilupparle in parallelo (es. attività progettuali, ricerche guidate, ricerche-azioni, attività di sviluppo e/o di consolidamento);

–forte accento dell'agire laboratoriale è posto sull'*esperienza*, sul *processo* e sul *gruppo*, e meno sui singoli frammenti dell'apprendimento, sugli esiti o sull'individuo: ciò non significa dimenticare eventuali esigenze o difficoltà individuali, bensì cercare di risolverle in un cammino da percorrere insieme; quanto agli esiti finali, essi dovrebbero risultare da un processo di sperimentazione, stare cioè al servizio del percorso (e non viceversa), riproponendosi così come tappe di una continua trasformazione conoscitiva;

–nello specifico: mostrandosi più confacente all'*esplorazione* di talune tematiche e alla concomitante *comprensione* dei contenuti, il laboratorio – come formula didattica e metodologica – può facilitare il *conseguimento degli obiettivi* e la produzione dei risultati: in tal senso, richiesta di un percorso interculturale finalizzato all'inclusione (*accoglienza, scambio, partecipazione*) si offre come un buon esempio.

5. *Le strategie della didattica laboratoriale*. Il laboratorio, come metodo e prassi, vanta un vasto assortimento di possibilità operative che si avvalgono di specifiche strategie, tecniche e strumenti. Tra le *strategie* rileviamo le seguenti operazioni chiave:

–per raggiungere gli obiettivi di un intervento formativo, la didattica laboratoriale dispone, anzitutto, dei presupposti necessari per costruire un *clima* accogliente, coinvolgente, partecipativo, interattivo e cooperativo, capace di facilitare la comunicazione, potenziare la reciprocità e stimolare la fantasia creativa;

²² Cfr. F. De Bartolomeis, *Sistema dei laboratori, per una scuola nuova necessaria e possibile*, Milano, Feltrinelli, 1978; F. Frabboni, *Il laboratorio*, Bari, Laterza, 2004.

– grazie agli spazi e tempi di un percorso laboratoriale, risulta più fattibile strutturare un *milieu didattico aperto (inclusivo)* che permetta di imparare “dimenticando”, *apprendere facendo*, praticando e gustando i sapori delle esperienze in scambio²³, di tuffarsi nelle dinamiche dell'interazione, di imboccare le vie della condivisione e di uscirne con un rinnovato bagaglio di conoscenze e competenze;

– un tale clima disteso e inclusivo trasforma i coinvolti in *protagonisti attivi* dell'esperienza laboratoriale: sotto la guida dei partecipanti adulti, la classe viene investita da una batteria di *prove, esercizi, confronti* che stuzzicano l'indole osservativa, esplorativa, audace, intraprendente, propositiva, creativa e produttiva che risiede in ogni alunna e alunno inducendolo loro a osservare, esplorare, sfidare, sperimentare, proporre, creare e produrre;

– il carattere versatile di un percorso laboratoriale invita a concedere tempo e spazio per *far esprimere* i partecipanti attraverso le loro esperienze, preferenze e ispirazioni: questa manovra potrebbe implicare digressioni e, quindi, la necessità di aggiustamenti e modifiche *in itinere*; in previsione di tali evenienze, gli ideatori dovrebbero munirsi di *flessibilità* predisponendo una scorta di attività e/o esercitazioni;

– allo scopo di incrementare la partecipazione dei coinvolti, la didattica laboratoriale – nonché interculturale e inclusiva – si serve dei *ruoli* variamente connotati (generalisti, occasionali, permanenti, mutevoli, ciclici, primari, secondari ecc.);

– per garantirne una *partecipazione* più completa, nonché rendere l'evento maggiormente attendibile agli occhi dei piccoli fruitori, le/gli *insegnanti* (come pure altre figure compresenti) sono invitate/i a prendere attivamente parte alle dinamiche del laboratorio sia come cooperatori del percorso, sia come compartecipi delle attività proposte, assumendo un ruolo alquanto neutro di guide e facilitatori;

– inoltre, la didattica laboratoriale ricorre volentieri a *interventi di esperti* esterni o interni su specifici argomenti e contenuti: nel caso della didattica interculturale, una delle figure professionali ospitate in aula è data dai mediatori linguistico-culturali.²⁴

6. *Metodologie laboratoriali*. Le dette strategie fanno da cornice della realizzazione pratica del laboratorio. Costituendo uno stile didattico che non può essere oggetto di ricette pronte per l'uso, la prassi laborato-

²³ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit.

²⁴ Cfr. M. Fiorucci, *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Roma, Armando, 2000.

riale è soggetta alla potenzialità di variazioni *in itinere*. Riconosciuto il suo carattere, la messa in atto di un percorso laboratoriale non è affatto lasciata al caso: anzi, gli ideatori ne fanno tesoro mentre programmano le attività che verranno filtrate da una serie di metodologie laboratoriali e il collettivo classe – affiancato nell’attraversarle. Al servizio degli obiettivi formativi della didattica laboratoriale si trovano molteplici *tecniche* (modalità operative) – quel che le accomuna è la costruzione di nuove conoscenze e competenze in *modalità attiva e interattiva*: l’apprendimento si matura, non tanto per trasmissione e ricezione passiva, quanto per situazioni-problema, quali scoperta, confronto, azione, in una relazione educativa il cui fulcro è dato da un agire laboratoriale che verte intorno all’*esperienza*, al *processo* e al *gruppo*. Il repertorio delle tecniche laboratoriali, adatte come tali a una didattica interculturale e inclusiva, permette di osservare tre sfumature operative:

– *attività di gruppo*: elicitazione (es. gruppi di discussione, confronto), metodi simulativi (es. giochi di ruolo, studi di caso), risoluzione di problemi, attività ludiche, apprendimento cooperativo e condiviso (es. scrittura condivisa, disegno collettivo, ricerca collettiva), attività di ascolto (es. letture, narrazioni, autonarrazione), esercitazioni di supporto e approfondimento ecc., più la produzione dei risultati materiali e immateriali (es. attività manuali, disegno, scrittura);

– *attività a classe intera*: animazione, elicitazione, discussione in plenaria, attività ludiche, attività audiovisive (es. letture, narrazioni, visione di film) ecc., più la restituzione dei risultati materiali e immateriali;

– *attività frontali*: la didattica laboratoriale fa occasionalmente uso della comunicazione frontale ed espositiva: si tratta di brevi enunciati esplicativi, adoperati di solito per introdurre concetti, informazioni e schemi che consentono di passare al segmento successivo di attività pratiche.

7. *Strumenti operativi*. In considerazione della loro funzione di mediatori delle attività e dell’apprendimento, la scelta degli strumenti operativi deve essere rispondente agli obiettivi, nonché tale da nutrire e mantenere lo spirito collaborativo e interattivo al fine di rendere l’esperienza di apprendimento piacevole. Tra gli strumenti didattizzabili per un percorso di didattica laboratoriale in chiave interculturale troviamo:

– *testi* (es. libri, testi narrativi, testi integrativi, dizionari spec. illustrati, atlanti, riviste, pagine web, schemi e mappe concettuali, esercizi/ari);

- *illustrazioni* (es. disegni, immagini, poster, carte illustrate);
- *giochi* (didattici e non);
- *materiale di consumo* (es. carta, colla, matite, nastri, puntine, riviste da riciclare);
- *materiale didattico strutturato* (tecnico, artistico, musicale, informatico, sportivo ecc.);
- *sussidi didattici* (es. carte geografiche, tavole illustrative), compresi i *dispositivi audiovisivi* (es. televisione, CD, DVD) ed *elettronici* (es. computer, lavagne luminose, LIM, stampante);
- *gli spazi della scuola con le proprie dotazioni didattiche* (es. biblioteca, aule laboratorio, palestra) e *attrezzature* (es. lavagne, cavalletti).

8. *Argomenti e contenuti*. Il piano di lavoro introduce i contenuti da erogare durante la realizzazione pratica del laboratorio. Ebbene, l'idea è quella di curare l'accoglienza e la partecipazione sin dalle primissime classi della scuola primaria come due pratiche socioeducative importanti per la sostenibilità della scuola e della società: queste trovano nutriti spunti tanto nella quotidianità, quanto nei curricoli, e il corpo docente non esita a chiedere supporto in questa direzione rivolgendosi a professionisti esterni (esperti, formatori, progettisti e realizzatori di laboratori didattici, mediatori linguistico-culturali ecc.). I contenuti di un laboratorio interculturale e inclusivo²⁵, a seconda delle priorità, dovrebbero riflettere argomenti di varia estrazione: in una sintesi interdisciplinare, è ipotizzabile un lavoro sullo scambio di conoscenze in chiave interculturale agganciando il curricolo a cominciare dalle discipline umanistiche per approdare all'area scientifica. Esempi di percorsi didattici interculturali sono oramai numerosi e, come documentato dagli studi, presentano – grazie alle loro strategie didattiche e metodologiche – un'ottima occasione per lavorare sui contenuti curricolari di varie discipline.²⁶ Si suggerisce di avviare le attività partendo

²⁵ S. Lamberti, *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*, Trento, Erickson, 2010; A. Tetè, *Laboratorio attività interculturali. Storie e percorsi per la scuola primaria*, Trento, Erickson, 2011.

²⁶ La seguente è una breve rassegna dei testi che, spaziando tra quelli più generici e altri più mirati come indicato dai rispettivi titoli, documentano i percorsi didattici interculturali associati ai contenuti curricolari di varie discipline: F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, cit.; G. Tassinari (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Roma, Carocci, 2002; D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, FrancoAngeli, 2002; M. Catarci, *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*, Roma, Anicia, 2004; M.

dalle diversità e affinità coesistenti in classe per arrivare – attraverso le dinamiche di interazione, condivisione e scambio – ad affinare le competenze di accoglienza e partecipazione attiva e a potenziare le opportunità educative e formative. Sebbene abitualmente realizzata nei locali della scuola, la didattica – per ottenere i migliori risultati possibili – deve guardare oltre le demarcazioni materiali e immateriali della struttura che la accoglie: deve cioè attrezzare i propri fruitori degli strumenti che li rendano capaci di mettersi in contatto con il mondo.²⁷ In tal senso, la didattica laboratoriale si è rivelata, non poche volte, funzionante e incisiva su diversi piani d'apprendimento.

9. *Risultati*. Oltre alla documentazione dell'intervento, le attività laboratoriali, specie quelle a carattere manuale, si concludono con la realizzazione di risultati tangibili e come tali fruibili nelle dinamiche didattiche e sociorelazionali della classe. Questi prodotti – didattici, in/formativi, conoscitivi ecc. di stampo interculturale – possono assumere diverse sembianze: mappe concettuali, materiale linguistico a confronto, scritte in alfabeti diversi, racconti, lettere, itinerari di viaggio, diari di bordo, abbinati ai relativi testi, fotografie, disegni e quant'altro. Essi servono, altresì, la causa di valutazione e restituzione: la determinazione della riuscita di un intervento formativo contempla diverse forme (es. griglie di valutazione)²⁸ e stadi di verifica

Fiorucci (a cura di), *Una scuola per tutti...*, cit.; E. Perillo (a cura di), *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2010; F. Favilli, *La revisione del curricolo di matematica in chiave interculturale*, in G. Cipollari (a cura di), *Op. cit.*, 2010; Idem, *L'insegnamento della Matematica in prospettiva multiculturale*, in "SIM", 6, 2014; G. Cipollari (a cura di), *Per un curricolo Interculturale: quali matematiche, scienze, letterature e immagini*, IV Seminario Nazionale, Senigallia 3-4-5 settembre 2010, Collana Quaderni 64 (N° monografico), Roma, FOCSIV – Volontari nel mondo, 2010; M. Giusti (a cura di), *Intercultura interdisciplinare. Costruire inclusione anche con le discipline*, Milano, Raffaello Cortina, 2014; F. Caon, C. Spaliviero, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Bonacci-Loescher, 2015.

²⁷ Cfr. F. De Bartolomeis, *Sistema dei laboratori...*, cit.

²⁸ Ai fini di valutazione è opportuno predisporre un sistema di verifica, definendone gli strumenti e gli indicatori di efficacia: tramite questo dispositivo si ottengono riscontri che servono a misurare il successo dell'intervento formativo nel raggiungere gli obiettivi attesi, ovvero quanto le attività formative svolte siano riuscite a produrre cambiamenti (nelle conoscenze, abilità, competenze, comportamenti, atteggiamenti ecc.). Tra gli strumenti di verifica si segnalano le griglie di valutazione da somministrare, di norma alla fine del percorso, in forma scritta (adulti) o sotto forma di intervista o colloquio "informale" (alunni).

(valutazione iniziale, monitoraggio *in itinere* o verifiche intermedie, valutazione finale, verifiche integrative), tese a misurare il livello e la qualità delle conoscenze e competenze acquisite che trovano concreta espressione nei risultati materiali e immateriali del laboratorio; la restituzione fornisce, invece, un prospetto di quanto realizzato nel corso del laboratorio e costituisce un momento di consolidamento delle conoscenze, rendendosi altrettanto formativa per tutti i partecipanti: oltre a quella convenzionale illustrativa ed espositiva, la restituzione si riflette nell'utilizzo e ancor meglio riutilizzo di tali risultati. Quest'ultimo aspetto merita qualche parola in più.

10. *Riutilizzo dei risultati di un laboratorio interculturale.* Questa azione, essenziale per la vita della didattica in generale e di quella laboratoriale in particolare, può essere sviluppata attraverso determinate pratiche di capitalizzazione e valorizzazione dei risultati, quali: una o più attività post-laboratoriali da lasciare alla classe al termine del percorso o delle sue fasi intermedie; reinvestimento didattico dei risultati e prodotti del laboratorio durante le ore della didattica curricolare; repliche ed esportazione del percorso laboratoriale e del relativo bagaglio di prodotti, conoscenze e competenze ad altre realtà educative. La sostenibilità di un intervento formativo è assicurata, quindi, dai risultati e dal loro impiego, anzi: nell'ambito di una didattica interculturale e inclusiva sarebbe praticamente d'obbligo contare sul riutilizzo, piuttosto che solo sull'utilizzo, dei risultati per fruttare al meglio il loro potenziale sociorelazionale, culturale e tras/formativo.²⁹

5. *Conclusioni*

Collocandosi tra gli strumenti metodologici finalizzati a promuovere l'inclusività didattica, il laboratorio si distacca per la propria formula operativa, più pratica e più immediata, atta a facilitare in un contesto educativo le dinamiche di comunicazione, interazione e scambio di nozioni, esperienze, conoscenze mentre opera sul piano di una loro condivisione e diffusione più fluide. Più da vicino, una didattica laboratoriale, i cui propositi, contenuti e metodologie muovono da una prospettiva interculturale per valorizzare le differenze e le somiglianze in uno scambio reciproco e decentrato, dovrebbe ulteriormente stimolare il contatto, il dialogo, la partecipazione, nonché rimuovere poten-

²⁹ Z. Lapov, *Quale diversità...*, cit., p. 178.

ziali rischi di fossilizzazione del sapere e ostacoli alle pari opportunità educative e formative.

Senza rivendicare né unicità, né primato, né autosufficienza tra le varie modalità operative adottate per comunicare, condividere e scambiare conoscenze, la didattica laboratoriale postula una coniugazione metodologico-operativa con altre pratiche didattiche: questa sua dimensione permette di affermare che alcuni dei suoi aspetti, piuttosto che definibili come “critici”, lasciano spazio a una costruttiva collaborazione con altri metodi d’insegnamento e stili d’apprendimento, giacché ognuno di essi vanta caratteristiche favorevoli a una proficua crescita umana. Spetta alla bravura dei fruitori (insegnanti, docenti, educatori, ricercatori ecc.) delle singole possibilità didattico-operative trovare la giusta misura del loro impiego.

Per concludere, si vorrebbe mettere a confronto due aspetti – uno “debole” e uno “forte” – della didattica laboratoriale in funzione degli obiettivi didattico-formativi, soprattutto quello che punta sui processi d’inclusione nella scuola.

Il punto debole di questo metodo è, senz’altro, l’episodicità operativa che viene attribuita al laboratorio dalla prassi pedagogica. Vista la natura alquanto episodica del suo impiego, un intervento formativo di questo genere potrà rispondere ai bisogni rilevati in misura parziale, nel senso che non sarà in grado di appagare, da solo, tutte le esigenze del contesto ospitante; per meglio dire: offrirà una serie di spunti propedeutici che serviranno per inaugurare le trasformazioni in termini di abilità, conoscenze e competenze, le quali potranno continuare a svilupparsi col ricorso a ulteriori percorsi laboratoriali e in combinazione con attività didattiche di altro tipo.

Quel che, invece, rende la fisionomia operativa della didattica laboratoriale forte è l’accento che pone sul trinomio esperienza-processo-gruppo: schema importante per gli obiettivi tanto dell’apprendimento, quanto dell’inclusività didattica. Articolate in lavori di gruppo che si svolgono in un processo avvolto dal clima cooperativo e interattivo, le esperienze laboratoriali – interculturali e inclusive – saranno capaci di generare risultati e cambiamenti. Inoltre, la fruibilità pedagogica dei prodotti finali non dipende tanto dal loro utilizzo quanto da un loro riutilizzo – concetto che si aggiunge al suddetto paradigma: per non esporre i risultati dei lavori al rischio di episodicità e abbandono, i partecipanti dovrebbero prendersi cura del loro futuro didattico-formativo. La classe potrà far tesoro di queste conquiste solo interagendo con i loro contenuti: è questa l’azione che garantisce uno scam-

bio duraturo di esperienze e conoscenze, nonché la sostenibilità della scuola e della società in continuo mutamento.

Riferimenti bibliografici

Aldridge J., Calhoun C., Aman R., *15 Misconceptions About Multicultural Education*, Reprinted from "Focus on Elementary", vol. 12, 3, 2000, pp. 1-6.

Banks J. A., *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, Pearson, 2017.

Boas F., *Race, Language and Culture*, New York, The Macmillan Company, 1940.

Campani G., *Intercultural curriculum in neo-nationalist Europe*, in "Studi sulla formazione", 1, 2014, pp. 77-97.

Campani G., Lapov Z. (a cura di), *Dinamiche identitarie: multilinguismo ed educazione interculturale*, Torino, L'Harmattan Italia, 2001.

Caon F., Spaliviero C., *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Bonacci-Loescher, 2015.

Catarci M., *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*, Roma, Anicia, 2004.

Cipollari G. (a cura di), *Per un curriculum Interculturale: quali matematiche, scienze, letterature e immagini*, IV Seminario Nazionale, Senigallia 3-4-5 settembre 2010, Collana Quaderni 64 (N° monografico), Roma, FOCSIV – Volontari nel mondo, 2010.

De Bartolomeis F., *Sistema dei laboratori, per una scuola nuova necessaria e possibile*, Milano, Feltrinelli, 1978.

Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

Dewey J., *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014 (orig. 1938).

Durkheim É., *Le regole del metodo sociologico. Sociologia e filosofia*, Torino, Einaudi, 2008 (orig. 1895).

Favilli F., *La revisione del curriculum di matematica in chiave interculturale*, in G. Cipollari (a cura di), *Op. cit.*, 2010, pp. 24-37.

Idem, *L'insegnamento della Matematica in prospettiva multiculturale*, in "SIM", 6, 2014, pp. 14-15.

Fiorucci M., *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Roma, Armando, 2000.

Idem, (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

Idem, *L'educazione interculturale: una proposta per tutti*, in "Sesamo - didattica interculturale", Giunti Scuola, 18 gennaio 2015.

Ford D. Y., *Why Education Must Be Multicultural. Addressing a Few Misperceptions With Counterarguments*, in "Gifted Child Today", vol. 37, 1, 2014, pp. 59-62.

Frabboni F., *Il laboratorio*, Bari, Laterza, 2004.

Gay G., *The Importance of Multicultural Education*, in "Educational Leadership", 61(4), 2004, pp. 30-35.

Giusti M. (a cura di), *Intercultura interdisciplinare. Costruire inclusione anche con le discipline*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.

Gundara J. S., *Some Current Intercultural Issues in Multicultural Societies*, UNESCO FORUM on Higher Education, Research and Knowledge, 2006, in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159385e.pdf>.

Lamberti S., *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*, Trento, Erickson, 2010.

Lapov Z., *Quale diversità per gli alunni sud-asiatici in Italia? Lingue, sistemi educativi ed esperienze transcontinentali in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Mauss M., *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Torino, Einaudi, 2002 (orig. 1924).

Mead M., *Talks with Social Scientists: Margaret Mead on what is a culture? what is a civilization?*, in C. F. Madden (a cura di), *Talks with Social Scientists*, Southern Illinois University Press, 1968, pp. 16-27.

Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, New Jersey, Wiley, 1991.

Mialaret G., *La psicopedagogia*, Roma, Lucarini, 1988.

Montessori M., *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1999 (orig. 1948).

Perillo E. (a cura di), *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

Tassinari G. (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Roma, Carocci, 2002.

Tetè A., *Laboratorio attività interculturali. Storie e percorsi per la scuola primaria*, Trento, Erickson, 2011.