SVILUPPARE LE COMPETENZE INTERCULTURALI ATTRAVERSO L'ARTE

Sviluppare le competenze interculturali attraverso l'arte – Metodologia META - Dlv.2.2
(Versione ridotta)
Pubblicata nel 2018
Autori: Professore Umberto Margiotta, Professore associato Giovanna Del Gobbo
Impaginazione e Grafica: Thoralf Werner, Samira Löschmann
Pfefferwerk Stadtkultur gGmbH
Redazione: Fondazione Nazionale Carlo Collodi
Traduzione in italiano a cura di Studio Blitz Pistoia, IT

Licenza Creative Commons

Attribution-NonCommercial-NoDerivs
CC BY-NC-ND

Sviluppo delle competenze interculturali attraverso l'arte - Relazione metodologica META di<a xmlns:cc="http://creativecommons.org/ns#" href="https://www.meta-project.eu/en/resources.html" property="cc:attributionName" rel="cc:attributionURL">Umberto Margiotta, Giovanna Del Gobbo è distribuito con Licenza Creative Commons Attribuzione - Condividi allo stes-so modo 4.0 Internazionale.

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

Minorities Groups Education Through Art (META) | Project number 54564662
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.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare la International Yehudi Menuhin Foundation, tutti i partners del progetto META e la rete internazionale **MUS-E®** per il loro contributo nell'approfondire un argomento contemporaneo essenziale come l'educazione dei bambini appartenenti a minoranze attraverso l' arte. Vorrei esprimere la mia gratitudine al Professor Umberto Margiotta per il suo contributo scientifico e per la formulazione della presente metodologia META. Esprimo inoltre il mio ringraziamento al team di ricerca guidato dalla Professoressa Giovanna Del Gobbo dell'Università di Firenze, per i suggerimenti costruttivi durante la pianificazione e lo sviluppo del presente documento. Un ringraziamento speciale va inoltre a Stiftung Pfefferwerk per aver guidato la raccolta dei casi di studio, che rappresentano il documento di riferimento per la metodologia META, e per il layout grafico del documento.

Pier Francesco Bernacchi,
Presidente
Fondazione Nazionale Carlo Collodi

PREFAZIONE

L'obiettivo principale del progetto META (Educazione dei gruppi minoritari attraverso l' arte, Minorities Groups Education Through Art) è di trovare modi per ridurre o eliminare le barriere che causano iniquità nei sistemi di istruzione così come di ridurre le disparità in termini di risultati di apprendimento, che potrebbero incidere sugli studenti provenienti da contesti svantaggiati, mediante sistemi di apprendimento che utilizzino l'arte.
Il progetto META ha inoltre lo scopo di fornire una conoscenza approfondita e di sviluppare una metodologia di insegnamento e di apprendimento innovativa e collaborativa per gli insegnanti europei. Questa metodologia contribuirà alla coesione sociale e alla cittadinanza europea. Tramite un approccio basato sull'apprendimento che utilizza l'arte, i giovani studenti saranno in grado di acquisire competenze essenziali come la concentrazione, la fiducia in se stessi, la capacità di lavorare in gruppo, l'abilità cognitiva, il pensiero critico, le competenze verbali, etc. L'approccio basato sull'apprendimento attraverso l'arte incoraggia infatti la motivazione, ed è stato dimostrato che l'utilizzo dell'arte in aula è strettamente correlato a migliori risultati accademici, allo sviluppo sociale ed emotivo, all'impegno civico e ad opportunità eque per gli studenti.
Lo scopo del documento è quello di sottolineare ed esplicitare la coerenza tra l'analisi del Quadro Europeo, la letteratura relativa all'educazione basata sull'arte, le lezioni apprese tramite i casi di studio (si veda il rapporto di ricerca sui casi di studio META disponibile sul sito web del progetto) e le aspettative da parte dei differenti attori coinvolti nel progetto. Infine, il documento è propedeutico allo sviluppo di un "quadro delle competenze META".
In quest'ultimo documento (Documento 2.1) viene presentato un piano d'azione metodologico del Progetto come serie di cinque processi interconnessi:

Concettualizzare le disparità in termini di apprendimento che incidono sugli studenti (Quali aspetti valutare);
Cercare di ottenere una risposta in merito alle esperienze di apprendimento che utilizzano l'arte proposte dai partners (Come cercare di ottenere una risposta);
Giudicare la pertinenza delle relazione tra le esperienze di apprendimento che utilizzano l'arte e lo sviluppo di competenze nei gruppi target (in termini di inclusione sociale e di consapevoleza culturale) all'interno di un Quadro Europeo (Come giudicare);
Validare la rilevanza formativa dell'**esperienza di apprendimento** (Come migliorare);
Monitorare e assistere la personalizzazione di ogni esperienza di apprendimento degli studenti cercando di sfruttare al meglio i loro talenti esistenti.

Il punto di partenza è la concettualizzazione di ciò che è necessario valutare, ossia, nella nostra visione specifica, in che modo l'apprendimento attraverso l'arte può essere sviluppato con alunni delle scuole pre-elementari ed elementari tramite attività di apprendimento formale e la creazione di specifici ambienti di apprendimento.
Pertanto, questa metodologia può rappresentare uno strumento mediante il quale gli insegnanti coinvolgono gli studenti in un approccio di apprendimento che risulti significativo per loro. Rappresenta inoltre un forum in cui gli insegnanti possono cimentarsi attivamente con le complessità dei propri processi di apprendimento utilizzando l'arte.

FASE UNO

Concettualizzare le disparità in termini diapprendimento che incidono sugli studenti (Quali aspetti valutare)

1. IL TARGET DEL PROGETTO META: MINORANZE VS. DISPARITÀ

Il termine ”minoranza“ è stato utilizzato per individuare le persone che tendono a trovarsi ”all’estremità inferiore dello spettro del potere e del vantaggio“. (Hopps, 1983, 77; Nelda Meir et alii, 2010). Una combinazione di razzismo, povertà e svantaggi suggerisce che il termine “minoranza” inizia ad essere utilizzato per fare riferimento a persone, diverse dai membri di comunità, che possano essere realmente integrate in una determinata società.

Il lavoro sociale tradizionale pone l’enfasi sui valori di dignità individuale e unicità, auto-determinazione e accessibilità alle risorse. I diritti individuali e la libertà sono considerati più importanti. Le analisi sui valori sviluppati dagli studi etnografici sulle minoranze tendono a mettere in risalto orientamenti collettivi, comprese l’enfasi sugli obblighi familiari e la dipendenza dei membri di una famiglia l’uno dall’altro o dal gruppo etnico di appartenenza, etc. Anche le persone e gli studenti che si trovano in una condizione tale da richiedere una tipologia di istruzione per bisogni speciali (Special Needs Education, SNE) devono essere considerati come minoranze. L’UNESCO (1994) definisce la SNE all’interno di un quadro di istruzione inclusiva, come forma di intervento e supporto formativo progettato per affrontare esigenze formative speciali. Il termine viene oggi usato per sostituire il termine “esigenze specifiche educative”.

La migrazione è un tema sensibile, della quale può essere percepita una connotazione negativa. I movimenti migratori sono sempre stati una caratteristica della società globale – principalmente a causa di ragioni economiche, con i cittadini che cercano condizioni di vita e di lavoro migliori – mentre, più di recente, si è evidenziato un nuovo tipo di emigrazione risultante da conflitti e guerre.

Tuttavia, l’impressione è che negli ultimi anni non sempre le persone considerino chi proviene da contesti culturali diversi come una fonte di arricchimento per la loro società, o per i loro sistemi educativi. Al contrario, questa differenza è considerata una situazione impegnativa.

Secondo l’Institute of Policy Studies in Education (London Metropolitan University), **“l’istruzione dei migranti rappresenta la problematica più importante che l’istruzione in Europa dovrà affrontare nel prossimo decennio”**[1]. I bambini migranti rappresentano un’ampia percentuale della popolazione dell’UE e (in quanto bambini che appartengono a gruppi di minoranza), sono la maggior parte di coloro che abbandonano precocemente la scuola (Early School Leavers, ESL). Questi bambini hanno una serie di esigenze formative specifiche che attualmente non sono soddisfatte dalle politiche statali in materia di istruzione.

In molti Paesi membri dell’OCSE, gli studenti immigrati hanno un accesso più ristretto a un’istruzione di qualità, abbandonano la scuola più precocemente e ottengono risultati accademici inferiori a quelli dei loro compagni autoctoni.

Per questo motivo, il miglioramento dell’istruzione degli studenti immigrati rappresenta una priorità non solo politica e sociale ma anche civile.

---

1 Non a caso, la relazione META sui casi di studio delinea le seguenti domande: A) **Accesso all’istruzione:** gli alunni immigrati hanno le stesse opportunità di accesso a un’istruzione di qualità dei loro compagni autoctoni? Quali politiche possono assicurare l’accesso a un’istruzione di qualità per gli alunni immigrati, in particolare per quelli che provengono da contesti socio-economici di basso livello? B) **Partecipazione:** Gli alunni immigrati partecipano (ossia, si iscrivono e completano il loro percorso scolastico) allo stesso modo dei loro compagni autoctoni? Quali sono i programmi di reintegrazione efficaci per gli studenti che abbandonano precocemente la scuola, gli interventi preventivi per gli studenti potenzialmente a rischio di abbandonare precocemente la scuola e i programmi introduttivi per incoraggiare una migliore integrazione scolastica degli studenti immigrati nuovi arrivati? C) **Risultati di apprendimento:** Il rendimento degli alunni immigrati è positivo come quello dei loro compagni autoctoni?

FASE DUE

Cercare di ottenere una risposta in merito alle esperienze di apprendimento attraverso l'arte (Come cercare di ottenere una risposta)

1. PUNTI FONDAMENTALI IN MERITO AD UN' EDUCAZIONE BASATA SULL' ARTE

Secondo la relazione META sui casi di studio, le seguenti affermazioni sono pertinenti all'educazione che utilizza l' arte come strumento di apprendimento:

- La Dichiarazione universale dei diritti umani:
  - Articolo 26
  L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.
  - Articolo 27
  Ogni individuo ha diritto di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità, di godere delle arti e di partecipare al progresso scientifico ed ai suoi benefici.
- La Convenzione sui diritti dell'infanzia:
  - Articolo 29
  L'educazione del bambino deve avere come finalità… di) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità…
  - Article 31
  Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale e artistica e incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali.
- Piano d'azione per l'educazione artistica – risultati della prima Conferenza mondiale UNESCO sull'educazione artistica a Lisbona (2006)
- Agenda di Seul: obiettivi per lo sviluppo dell'educazione artistica – risultati della seconda Conferenza mondiale UNESCO sull'educazione artistica a Seul (2010)
- Relazione del gruppo di lavoro sullo sviluppo di sinergie con l'istruzione, in particolare con l'educazione artistica – Agenda europea per la cultura (2010)
- Relazione sulle politiche e sulle buone pratiche nell'arte pubblica e nelle istituzioni culturali per la promozione di un migliore accesso e di una più ampia partecipazione alla cultura – Gruppo di lavoro all'interno del Metodo di coordinamento aperto del Consiglio dei ministri UE (2012)
- Gli aspetti economici e sociali della migrazione OCSE (2003)
- "Education at a Glance", INDICATORI OCSE 2015

- Relazione di monitoraggio globale 2006 "Education for All" (EFA, Educazione per tutti)
- Relazione sui diritti fondamentali 2016, OSCE
- Obiettivi di sviluppo sostenibile 2015

2. IL POTENZIALE DELL'EDUCAZIONE ATTRAVERSO LE ARTI

Possiamo riassumere come segue i principi che illustrano il potenziale di un' educazione che sia basata sull' arte:

1. L'arte espande le competenze espressive e fornisce una serie di stili di apprendimento ai bambini. L'integrazione delle arti come forum di espressione consente agli studenti, i cui stili di apprendimento sono tendenti a uno stile visivo, cinestetico, spaziale o uditivo, di avere più libertà di comunicare quello che sanno e che hanno imparato. Pertanto, quando un insegnante incoraggia gli studenti a lavorare con le idee usando le arti, puo' collegarle ai diversi stili di apprendimento dei suoi allievi, nonchè integrare nel suo lavoro una pedagogia attenta ai bisogni degli studenti.

2. L'arte consente agli studenti bilingue maggiore libertà di espressione. Nel considerare le arti come linguaggi di espressione, gli insegnanti offrono agli studenti bilingue e in maniera minore agli studenti madrelingua una maggiore libertà di lavorare usando la creatività e di esprimere le loro conoscenze senza dover dipendere esclusivamente dalla conoscenza della lingua usata in classe. Ad esempio all'alunno di prima elementare che non è ancora in grado di descrivere a parole i moti del Sole e della Terra, ma che può dimostrare di averli compresi tramite un disegno o un movimento, è data l'opportunità di partecipare all'apprendimento senza essere ostacolato dalle limitazioni di una lingua specifica.

3. L'arte apre spazi per un'istruzione inclusiva e permette di interagire meglio con gli studenti con bisogni speciali. L'arte consente a bambini con abilità differenti di partecipare all'apprendimento. Le arti forniscono opportunità importanti agli studenti per comunicare ed esprimere le proprie conoscenze su un determinato argomento e le proprie riflessioni in merito al proprio processo di apprendimento. Le arti forniscono uno spazio alternativo per i bambini che non sono in grado di comunicare tramite i metodi tradizionali di produzione orale e scritta e offrono a bambini con abilità differenti l'opportunità di interagire condividere esperienze con gli altri studenti della classe.

4. L'arte offre scenari stimolanti per la costruzione dell' autostima. Gli insegnanti che integrano l'arte nell'apprendimento sottolineano continuamente l'effetto positivo che questo tipo di attività ha sulla costruzione dell'autostima nei bambini. Nel momento in cui i bambini condividono il proprio lavoro e le proprie idee, l'apprendimento diventa più piacevole, quasi magico. Un maggiore utilizzo

dell' arte può aumentare l'autostima degli studenti in difficoltà, consentendo loro di avere più successo. Gli insegnanti sottolineano inoltre che l'arte ha effetti positivi sui risultati dei loro studenti.

5. L'arte incoraggia la collaborazione e l'armonia tra i gruppi. Lavorare insieme in progetti artistici può portare a un notevole aumento della produttività del lavoro di gruppo. Inoltre l'arte offre ai bambini con abilità differenti un altro spazio in cui non soltanto è possibile lavorare con le idee, ma anche collaborare con gli altri studenti della loro classe. L'arte consente una maggiore equità in termini di istruzione, in quanto più studenti hanno l'opportunità di lavorare e di condividere le proprie conoscenze. L'arte offre alle persone opportunità di lavorare insieme in modo collaborativo e inoltre incoraggia la comprensione e l'armonia interculturale, interetnica e tra gruppi.

6. L'arte dà forza al carattere degli studenti e migliora il loro rapporto con gli insegnanti. L'arte conferisce forza. Nel momento in cui condividono progetti artistici tra loro, gli studenti acquisiscono una consapevolezza di se stessi e dei loro compagni come individui unici con idee e abilità interessanti. Cominciano anche a rispettare e ad ammirare gli sforzi altrui, nel momento in cui comunicano il proprio lavoro in modo fantasioso e originale attraverso l'arte. Queste esperienze consentono, potenzialmente, agli studenti di acquisire fiducia in se stessi, apprendendo in modo autodiretto e sentendosi aiutati nel momento in cui si assumono la responsabilità della propria crescita educativa. La disciplina e la dedizione richieste per creare lavori artistici forniscono agli studenti le abilità necessarie a lavorare in modo indipendente e interdipendente questo li aiuta a portare a termine le attività e a cimentarsi con idee complesse.

7. L'arte accresce la conoscenza delle competenze dei bambini da parte degli Insegnanti e offre metodi alternativi di valutazione formativa.

8. L'arte fornisce voci culturali autentiche ed aggiunge complessità all'insegnamento e all'apprendimento. Le arti ampliano gli strumenti a disposizione degli studenti nel momento in cui studiano e cercano di comprendere culture diverse dalla loro. L'utilizzo delle opere d'arte di una cultura come elemento fondamentale di un piano di studi introduce gli studenti alle voci, alle immagini, ai sentimenti e alle idee di una persona in un modo che puo' essere piu' autentico. L'utilizzo delle opere d'arte amplia uno studio e allo stesso tempo introduce gli studenti a una serie più ampia di esperienze documentate dalle persone tramite strumenti che sono diversi da un resoconto "oggettivo". Poichè l'arte porta ad esprimere se stessi cosi' includendo l'arte, ad esempio, nel piano di studi di storia, gli studenti danno vita alle persone e agli eventi studiati. Una didattica della storia basata sull' arte offre una documentazione emozionante delle lotte, dei risultati, delle celebrazioni e delle complessità della convivenza all'interno della nostra comunità globale, così diversa.

9. L'arte permette la trasmissione di valori culturali tra le nuove generazioni che, diversamente, potrebbero perdersi all'interno di un mondo globalizzato. I manufatti artistici danno forma a credenze e sentimenti e quindi assumono la funzione di trasmettitori della cultura: difatti, trasportano cultura. I manufatti artistici hanno un ruolo significativo nell'evoluzione della cultura, in quanto contribuiscono sia alla continuità culturale tramite le innovazioni nelle forme e nelle tecniche sia al cambiamento culturale. L'acquisizione delle competenze dell'impressione e dell'espressione che derivano dall' essere educato all' arte consente agli studenti di andare oltre la cultura pop-consumista che è spesso banale e stereotipata e di apprezzare quei manufatti artistici che rientrano tra le forme più alte di realizzazione dell'uomo. Si tratta dei "capolavori" prodotti nel corso della storia e nelle varie culture. Se l'arte fornisce opportunità di coinvolgimento sia intellettuale che emotivo, quanto più sostanziale è lo stimolo più profonda sarà la risposta. Per questo è essenziale essere esposti al "meglio" che il mondo puo' offrire. La frase "Garbage in, garbage out" per cui se si inseriscono dati errati si otterranno risultati inattendibili, non si applica soltanto ai computer, ma fa riferimento anche al modo in cui si evolve il comportamento umano. Inoltre, imparare a comprendere e ad apprezzare il meglio che il mondo ha da offrire permetterà agli studenti di acquisire familiarità con autori significativi. Alcuni di questi autori potrebbero condividere la stessa etnia degli studenti, e ciò ha un impatto positivo sui sentimenti di autostima.

FASE TRE

Giudicare la pertinenza delle relazioni tra le esperienze di apprendimento attraverso l'arte e lo sviluppo di competenze target (inclusione sociale e consapevolezza culturale) all'interno del Quadro europeo delle Competenze (Come giudicare)

Le competenze essenziali del Progetto META sono: 1) categorie di vita in cui le competenze sono necessarie, 2) le stesse competenze, e 3) definizioni basate sul comportamento per ciascuna competenza. Il rapporto interno META che analizza gli studi di caso classifica **gli obiettivi principali** dei casi di studio analizzati **sulla base dei 7 argomenti seguenti:**

1. Il supporto all'inclusione/Integrazione e all'accessibilità/uguaglianza per le minoranze
2. La promozione della diversità culturale e la neutralizzazione della discriminazione e dell'esclusione
3. Il potenziamento dello sviluppo della personalità/delle competenze
4. L'utilizzo dell'ARTE COME UNO STRUMENTO, non soltanto per dare vita a processi di apprendimento olistici, ma anche come STRUMENTO GENERATIVO per trasferire la conoscenza, la valutazione e l'ibridazione dei valori e delle visioni di culture differenti
5. Le QUALIFICHE (preparazione e formazione) di INSEGNANTI e ARTISTI
6. l'iniziazione/introduzione di CAMBIAMENTI nella vita della scuola
7. Supporto/occupazione/formazione/coinvolgimento per e di giovani artisti

Nell'ambito della visione specifica del Progetto META, proponiamo di declinare le competenze come segue:

INCLUSIONE SOCIALE

Lo sviluppo a lungo termine delle società, sia dal punto di vista politico che economico, dipende in larga misura dalle conoscenze, dalle capacità, dai valori e dalle competenze acquisite dalle persone in giovane età. Anche le opportunità educative e professionali riservate ai giovani sono fondamentali per accrescere la coesione sociale, in quanto possono dissuadere le persone dal partecipare ad attività illegali, possono ridurre il conflitto politico e sociale e possono incrementare la fiducia negli altri e nelle istituzioni.
"Inclusione sociale, demografia e migrazione" è una delle sette sfide fondamentali della Strategia di sviluppo sostenibile dell'UE (EU Sustainable Development Strategy, EU SDS). L'insieme di indicatori [2] che misurano il progresso in relazione al tema dell'inclusione sociale nell'istruzione è composto da: persone che abbandonano precocemente l'istruzione e la formazione (indicatori operativi), studenti con bassi livelli di prestazioni nelle capacità di lettura (indicatori esplicativi), studenti con bassi livelli di competenze informatiche, soggetti con bassi livelli di competenze nell'utilizzo di Internet. L'arte è un potente strumento di inclusione, che può essere gestito nell'insegnamento per contribuire al raggiungimento di buoni risultati in relazione ai suddetti indicatori. Con riferimento a questa meta-competenza il progetto META sviluppa sette categorie e le competenze ad esse correlate: 1. Sensibilità al cambiamento • Sviluppo organizzativo • Comunicazione • Interventi critici. 2. Diversità, inclusione e prospettiva globale • Competenze culturale • Negoziazione e facilitazione. 3. Apprendimento continuo • Dinamiche complesse di gruppo • Giudizio • Prospettive del consiglio – Creazione di un modello di competenze per la diversità e per l'inclusione. 4. Relazioni esterne strategiche • Responsabilità sociale / normativa. 5. Integrità • Etica • Resilienza • Influenza• Empatia • Comunicazione 6. Leadership • Diversità e inclusione • Pragmatismo • Savoir-Faire 7. Gestione del talento / equilibrio tra lavoro e vita • Conformità •

CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE

Le persone, per entrare in contatto con gli altri o per riflettere sulle proprie esperienze, spesso sviluppano forme creative di espressione, ovvero utilizzano forme non verbali di comunicazione. Gli ambienti di apprendimento formali offrono un'opportunità essenziale per sviluppare contenuti e contesti culturali durante le ore scolastiche e possono consentire agli alunni di utilizzare espressioni creative sulla base delle proprie iniziative. Tutte le forme di creatività e tutti i media possono essere utilizzati per sviluppare consapevolezza e espressione culturale e per accrescere la consapevolezza culturale. Quest'ultima può essere utilizzata per preparare il terreno a un apprendimento interculturale efficace. Se gli studenti partecipano e sperimentano tradizioni culturali differenti o tipologie di comportamento differenti in contesti generali o specifici, sarà possibile pianificare le diverse fasi dell' apprendimento per consentire agli studenti di prendere coscienza delle differenze e delle analogie. Ciò può facilitare lo sviluppo della consapevolezza culturale e la possibilità di apprezzare nuovi contesti e le potenziali strategie per affrontarli. Questo puo' anche essere utile in nuove situazioni per riuscire a gestire l'ambiguità di messaggi contraddittori". La consapevolezza e l'espressione culturale possono essere definite come l' "apprezzamento dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in una serie di media, tra cui la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive".
Il progetto META evidenzia in che modo l'esperienza di un apprendimento che utilizza l' arte in contesti formali contribuisca a sviluppi significativi della consapevolezza culturale.

Di conseguenza, il progetto META può aiutare gli insegnanti a sviluppare soglie di coerenza tra gli obiettivi di apprendimento delle loro attività didattiche e gli indicatori correlati (così come mostrato di seguito); nonché offrire suggerimenti utili a valutare le competenze interculturali maturate dagli allievi, oltre che a promuovere strategie

2 http://ec.europa.eu/eurostat/web/sdi/indicators/social-inclusion

equilibrate di apprendimento emotivo e sociale.

A. **La comunicazione e l'apprendimento** implicano lo svolgimento di attività che non sono esclusivamente di natura linguistica, sebbene le attività di natura linguistica siano comunque contemplate, e richiedono l'utilizzo delle competenze comunicative di un individuo. Nella misura in cui le suddette attività non sono automatiche o di routine, esse richiedono l'utilizzo di strategie di comunicazione e di apprendimento. Lo svolgimento di queste attività comporta l'utilizzo di strategie espressive della propria personalità e richiede l'elaborazione (tramite la ricezione, la produzione, l'interazione o la mediazione) di forme orali o mediate di espressione culturale. L'approccio complessivo della metodologia META è orientato all'azione. È centrato sulla relazione. Essa prevede da un lato, l'utilizzo da parte degli allievi di strategie correlate alle proprie competenze nonchè il controllo del modo con cui essi percepiscono o immaginano la situazione; dall'altro lato, l'attività o le attività da svolgere in un contesto specifico e in condizioni particolari. Pertanto, una persona che deve spostare un armadio (attività) può provare a spingerlo, smontarlo in modo da trasportarlo più facilmente e poi montarlo di nuovo, chiamare un lavoratore esterno oppure arrendersi e convincersi ad aspettare fino al giorno successivo (tutte strategie). In base alla strategia adottata, svolgere (oppure evitare, posticipare o ridefinire) un'attività può comportare un esplicito processo espressivo o artistico. In modo analogo, uno studente che deve comprendere e tradurre un comportamento tipico di una cultura o di una lingua diverse (attività) potrà cercare di verificare se esiste già una traduzione, chiedere a un altro studente di mostrargli quello che ha fatto, cercare di trovare una sorta di significato in base alle poche parole o strutture che conosce, pensare a una buona scusa per non svolgere questo esercizio, etc. Per tutti i casi previsti ci sarà necessariamente l'elaborazione di attività e credenze cognitive, sociali ed emotive (traduzione/mediazione, negoziazione verbale con un compagno di classe, ecc.). La relazione tra strategie, attività e testo dipende dalla natura dell'attività, che può essere correlata principalmente alla lingua, ossia può richiedere soprattutto attività linguistiche di inclusione e l'applicazione di strategie relazionate principalmente con tali attività di inclusione (ossia leggere e commentare un comportamento, completare un esercizio riempiendo degli spazi vuoti, narrare, prendere note durante una presentazione).

B. **Lingua ordinaria degli alunni:** questo concetto si è sviluppato in modo più organico e la relazione tra le categorie di forma e significato varia parzialmente da una lingua all'altra, seppur all'interno dei limiti abbastanza ristretti imposti dalla natura effettiva della realtà.

C. **Conoscenza della società e della cultura della comunità o delle comunità in cui si parla una lingua o si utilizza un comportamento.** Questo è un aspetto della conoscenza del mondo. Tuttavia, è importante per lo studente e meritare un'attenzione speciale specialmente perché a differenza di molti altri aspetti della conoscenza può esulare dalle esperienze precedenti acquisite dallo studente e può essere falsato da stereotipi. Le caratteristiche tipicamente peculiari di una particolare società europea e della sua cultura possono essere relazionate, ad esempio:

1. Alla vita quotidiana, ad es.: • cibo e bevande, orari dei pasti, buone maniere a tavola; • giorni festivi; • orari e pratiche di lavoro; • attività del tempo libero (hobby, sport, abitudini di lettura, media).
2. Condizioni di vita, ad es.: • standard di vita (con variazioni regionali, di classe ed etniche); • condizioni abitative; • adempimenti previdenziali.
3. Relazioni interpersonali (comprese le relazioni di potere e solidarietà) ad es. in relazione a: • stratificazione sociale della società e relazioni tra le classi sociali; • relazioni tra i sessi (genere sessuale, intimità); • strutture e relazioni familiari; • relazioni tra le generazioni; • relazioni nelle situazioni lavorative; • relazioni tra il pubblico e le forze di polizia, i funzionari di polizia, ecc.;
4. Valori, credenze e attitudini in relazione a fattori come: • classi sociali; • categorie professionali (personale accademico, gestionale, dei servizi pubblici, qualificato e manuale); • ricchezza (derivante dal reddito o ereditata); • culture regionali; • sicurezza; • istituzioni; • tradizione e cambiamento sociale; • storia, in particolare personaggi ed eventi storici emblematici; • minoranze (etniche, religiose); • identità nazionale; • stati, persone; • politica; • arte (musica, arti visive, letteratura, teatro, musica e canzone popolare); • religione; • umorismo.
5. Linguaggio ed espressione del corpo: la conoscenza delle convenzioni che regolano tale comportamento fa parte della competenza socioculturale dell'utente/studente.
6. Convenzioni sociali, ad es. in relazione al dare e al ricevere ospitalità, come ad esempio: • puntualità; • regali; • capi di abbigliamento; • buffet, bevande, pasti; • convenzioni e tabù comportamentali e conversazionali; • durata del soggiorno; • ferie.
7. Comportamento rituale in aree come: • osservanze religiosee e riti ; • nascita, matrimonio, morte; • comportamento del pubblico e degli spettatori durante esibizioni pubbliche e cerimonie; • celebrazioni, festival, balli, discoteche ecc.

D. **Consapevolezza interculturale.** La conoscenza, la consapevolezza e la comprensione della relazione (analogie e differenze distintive) tra il "mondo di origine" e il "mondo della comunità target" producono una consapevolezza interculturale. Ovviamente, è importante notare che la consapevolezza interculturale comprende una consapevolezza della diversità sociale e regionale in entrambi i mondi, ed è arricchita anche dalla consapevolezza che esiste un gruppo di culture più ampio rispetto alle culture trasmesse dalla prima e dalla seconda lingua che è in grado di utilizzare lo studente. Questa conoscenza più ampia permette di collocare entrambe le lingue dello studente all'interno di un contesto. Oltre alla conoscenza oggettiva, la consapevolezza interculturale comprende anche una consapevolezza del modo in cui ciascuna comunità

appare dalla prospettiva di un'altra comunità, spesso sotto forma di stereotipi nazionali.

E. Competenze pratiche e know-how. Possono includere:

- Competenze sociali: la capacità di comportarsi secondo i vari tipi di convenzione descritti sopra e di uniformarsi alle consuetudini previste, nella misura in cui ciò è considerato appropriato per gli estranei e, in particolare, per gli stranieri;
- Competenze di vita: la capacità di svolgere in modo efficace le azioni di routine necessarie per la vita quotidiana (lavarsi, vestirsi, camminare, cucinare, mangiare, etc.); manutenzione e riparazione di elettrodomestici, ecc.
- Competenze attitudinali e professionali: la capacità di eseguire le azioni specializzate (mentali e fisiche) richieste per svolgere le mansioni previste dal proprio lavoro quando questo è svolto in forma autonoma;
- Competenze relazionate con il tempo libero: la capacità di svolgere in modo efficace le azioni necessarie per le attività del tempo libero, ad es.:
- Attività artisiche (pittura, scultura, suonare strumenti musicali, ecc.);
- Attività manuali (lavoro a maglia, ricamo, tessitura, cesteria, carpenteria, ecc.);
- Sport (giochi a squadre, atletica, jogging, arrampicata, nuoto, ecc.);
- Hobbies (fotografia, giardinaggio, ecc.).

F. Competenze interculturali e know-how. Includono:

- La capacità di mettere in relazione la cultura d'origine e la cultura straniera;
- La sensibilità culturale e la capacità di individuare ed utilizzare una serie di strategie per entrare in contatto con le persone di altre culture.

Per valutare questi obiettivi, è necessario essere a conoscenza delle competenze e del know-how pratico di cui lo studente avrà bisogno/che saranno richiesti allo studente allo scopo di comunicare efficacemente in un'area di interesse.

Le persone che utilizzano il Quadro delle Competenze potrebbero essere interessate a prendere in considerazione:

- Quali precedenti esperienze e conoscenze socioculturali si presume/si richiede che siano in possesso dello studente;
- Quali nuove esperienze e conoscenze di vita sociale all'interno della propria comunità, e all'interno della comunità target, lo studente dovrà acquisire allo scopo di soddisfare le esigenze di comunicazione nella L2;
- Quale è il grado di consapevolezza della relazione tra la propria cultura e quella target che lo studente avrà bisogno in modo tale da sviluppare una competenza interculturale appropriata;
- La capacità di adempiere al ruolo di intermediario culturale tra la propria cultura e la cultura straniera e di gestire in modo efficace le incomprensioni e le situazioni di conflitto interculturali;
- La capacità di identificare e superare gli stereoptipi nelle relazioni interpersonali.

G. Apprendimento emotivo, sociale. L'attività comunicativa degli utenti/studenti è influenzata non soltanto dal loro livello di conoscenza, comprensione e competenze, ma anche da fattori soggettivi relazionati alla loro personalità che sono caratterizzati da comportamenti, motivazioni, valori, credenze, stili cognitivi che contribuiscono alla loro identità personale. Tali fattori comprendono:

- Comportamenti dell'utente/dello studente, come il grado di: • apertura e interesse nei confronti di nuove esperienze, altre persone, idee, società e culture; • disponibilità a relativizzare il proprio punto di vista culturale e il proprio sistema-valore culturale; • disponibilità e abilità a distanziarsi dai comportamenti convenzionali nei confronti delle differenze culturali.
- Motivazioni: • intrinseche/estrinseche; • strumentali/integrative; • impulso comunicativo, il bisogno umano di comunicare.
- Valori, ad es. etici e morali.
- Credenze, ad es. religiose, ideologiche, filosofiche.
- Stili cognitivi e di apprendimento, ad es.: • convergenti/divergenti; • olistici/analitici/sintetici.
- Fattori della personalità, ad es.: • loquacità/taciturnità; • intraprendenza/timidezza; • ottimismo/pessimismo; • introversione/estroversione; • proattività/reattività.

Per valutare questi obiettivi è utile prendere in considerazione:

- A quali ruoli e funzioni di intermediario culturale avrà la necessità di/avrà la possibilità di/dovrà adempiere lo studente;
- Quali caratteristiche della propria cultura e della cultura target lo studente avrà la necessità/avrà la possibilità/dovrà distinguere;
- Quali sono le misure previste per fare in modo che lo studente sperimenti la cultura target;
- Quali opportunità avrà lo studente di agire come intermediario culturale.

H. Le competenze interpersonali/intrapersonali dello studente:

- personalità intrapunitiva/extrapunitiva/impunitiva (senso di colpa);
- (libertà dalla) paura o dall'imbarazzo;
- rigidità/flessibilità;
- apertura mentale/chiusura mentale;
- spontaneità/autocontrollo;
- meticolosità/disattenzione;
- capacità di memorizzare;
- industriosità/pigrizia;
- ambizione/(mancanza) di ambizione;
- (mancanza di) consapevolezza di se stessi;
- (mancanza di) autonomia;
- (mancanza di) fiducia in se stessi;
- (mancanza di) autostima.

I. **Competenze nello studio.** Queste competenze includono: • la capacità di utilizzare in modo efficace le opportunità di apprendimento create dalle situazioni di insegnamento, ad es.: • prestare attenzione alle informazioni fornite; • comprendere lo scopo dell'attività stabilita; • collaborare in modo efficace nel lavoro a coppie e in gruppo; • utilizzare attivamente, in modo rapido e frequente, il linguaggio appreso; • la capacità di utilizzare i materiali disponibili per un apprendimento autonomo.

J. **Multimodalità dell'espressione.** La multimodalità è un quadro analitico relativamente nuovo creato per analizzare discorsi complessi, multimodali che attingono a o consistono di varie modalità visive e testuali. Di recente,nelle scienze sociali è stata raggruppata con gli studi sulla disabilità. Questo è stato un risultato inevitabile e naturale, dato il ruolo essenziale che l'espressione artistica e, allo stesso modo, la tecnologia possono avere nel migliorare e nel creare l'accesso a mondi che in altra maniera non sarebbe possibile. Inoltre, nel momento in cui gli studi di linguistica e di comunicazione hanno compreso il fatto che le persone, in particolare quelle affette da determinate disabilità, attingono a modi diversi e che vanno oltre la lingua parlata per comunicare, è apparso chiaro che le forme multimodali di espressione richiedono approcci analitici multimodali. Quest'ultimo approccio, che è essenziale allo scopo di delineare la visione specifica di META, è stato recentemente sviluppato in quello che ha preso il nome di approccio dinamico nei confronti dell'educazione basata sull' uso dell' arte. Il fatto che qualsiasi forma di espressione, dalla pittura alla poesia, favorisca l'emancipazione consentendo l'espressione delle emozioni e, di conseguenza, guarendo l'io danneggiato di una persona è un adagio ricorrente nella letteratura su disabilità ed espressione artistica. I benefici di investire nell'arte derivano, inoltre, dalla possibilità di considerare la violenza come un problema multidimensionale. Dobbiamo considerare la violenza dalla prospettiva degli esseri umani e del loro diritto di esprimersi come strumento per modificare i modelli comportamentali. Le persone pensano al ruolo dell'arte nel ridurre la violenza, ma non pongono abbastanza l'accento sul modo con cui raggiungere questo obiettivo. La ricostruzione del tessuto sociale di un paese richiede la promozione delle competenze di creatività sociale e di espressione individuale, la costruzione dell'autostima e la volontà di promuovere la capacità delle persone di trasformare il loro ambiente circostante. L'arte può ispirare l'intervento sociale all'interno di diverse componenti della vita associata e consente di sviluppare una capacità di pensiero dal basso verso l'alto; può creare la visione di una società integrata, costruendo la capacità di una comunità di utilizzare le proprie prospettive storiche e socio-culturali. L'arte permette tutto questo.

FASE QUATTRO

Validare la rilevanza formativa dell'esperienza di apprendimento (Come migliorare)

Le classi di oggi richiedono che gli educatori e gli insegnanti siano in possesso di competenze che consentano loro di insegnare a tutti gli studenti. Sono essenziali strategie didattiche solide e piani di studio culturalmente sensibili, ma è ancora più importante un insegnante che sia sensibile e reattivo alle differenze uniche di ciascun studente. Per poter individuare dove è possibile potenziare competenze specifiche, in modo tale da raggiungere ed insegnare a tutti gli studenti, è necessaria da parte dell' insegnante l' acquisizione di nuove idee e la disponibilità a leggere le Indicazioni Nazionali sul Curricolo attraverso lenti culturali differenti.

Un processo di insegnamento e apprendimento culturalmente competente richiede:

1. Di facilitare la riflessione critica. Un'analisi critica dei propri presupposti culturali è essenziale ai fini di un insegnamento e di un apprendimento culturalmente attento. È necessaria una riflessione critica sui presupposti culturali a cui ci sentiamo più strettamente ancorati per rimuovere i pregiudizi e gli stereotipi. Un insegnamento culturalmente sensibile coinvolge gli studenti in attività che favoriscono la consapevolezza di se stessi e che portano a una riflessione sui presupposti culturali. Per esempio, in situazioni in cui le convinzioni sull'insegnamento variano diametralmente, potrebbero verificarsi delle gravi incomprensioni. Quando uno studente crede che il suo apprendimento non sia relazionato con un arrivo puntuale in classe e un altro studente considera la puntualità come un segno di rispetto, oppure quando uno studente fa troppe domande ed un altro studente ascolta tranquillamente, si verificano situazioni per cui queste persone potrebbero avere delle difficoltà a rispettarsi o ad accettarsi reciprocamente. Sebbene tutti questi studenti stiano partecipando al processo di apprendimento, alcuni di loro potrebbero pensare che i propri compagni siano pigri, irrispettosi o che disturbino la lezione. Gruppi didattici differenti consentono agli studenti di apprendere le differenze individuali e di riflettere sulle proprie supposizioni e credenze.

2. Di esigere il rispetto per gli altri. Ogni studente possiede un bagaglio culturale unico. Le esperienze basate su varie tradizioni, su varie norme e su vari valori producono nuove modalità di conoscenza e di apprendimento. Tutti traggono beneficio da comunità di apprendimento in cui sono presenti molte modalità di conoscenza e di apprendimento. Quando c'è poca diversità, la presenza massiccia di studenti di una stessa etnia potrebbe intimidire gli studenti di altre etnie presenti in classe e potrebbe contribuire a mettere a tacere le loro voci. Metodi culturalmente sensibili come la comunicazione interculturale stimolano il rispetto per le esigenze di tutti gli studenti e permettono di ascoltare ogni voce.

3. Di venire incontro ai singoli studenti. Il rispetto per lo studente è una componente essenziale di un insegnamento efficace. Oltre a disporre di una conoscenza pedagogica e della materia, i docenti competenti sono in grado di relazionarsi in modo efficace con i propri studenti e sono in possesso di un'inclinazione alla compassione, all'imparzialità, all'integrità e al rispetto per la diversità. Un insegnamento rispettoso e orientato allo studente consentirà in modo naturale di venire incontro alle esigenze individuali degli studenti.

4. Di conoscere gli studenti. Un buon insegnante non solo apprende dai propri studenti, ma impara anche a conoscerli. Imparare a conoscere le culture e le lingue dei singoli studenti fornisce una base per venire incontro in modo efficace agli studenti e, di conseguenza facilita l' apprendimento. Per conoscere gli studenti, è necessario ascoltarli, interagire con loro ed essere un esempio per loro. Per venire incontro in modo efficace alle diversità che caratterizzano gli studenti potrebbe essere necessario dedicare del tempo supplementare agli esami in modo tale da adattare il carico addizionale richiesto in termini di elaborazione mentale, svolgere gli esami in un'altra stanza in cui gli studenti sono in grado di scrivere, leggere ad alta voce e rivedere le proprie risposte alle domande del test, oppure concedere del tempo per consentire agli studenti di elaborare verbalmente con l'insegnante le proprie risposte scritte.

5. Di utilizzare competenze di comunicazione interculturale. Gli insegnanti competenti dal punto di vista culturale sono disponibili ad apprendere dai propri studenti; riconoscono infatti il potenziale della comunicazione interculturale come strumento per potenziare l'apprendimento dell'intera comunità. Una comunicazione efficace con altre persone che sono diverse dal punto di vista culturale e linguistico comprende l'utilizzo di tecniche quali l'ascolto attivo, l'elaborazione, la parafrasi e la ripetizione.
L'ascolto attivo è un processo in cui sia il mittente che il ricevente sono completamente coinvolti, l'ascoltatore è concentrato e attento e le distrazioni sono ridotte al minimo. Le strategie di ascolto attivo sono particolarmente importanti quando i partecipanti parlano lingue diverse. Le strategie di comunicazione interculturale come l'ascolto attivo informano l'apprendimento e facilitano la riflessione critica.

6. Di implementare attività mirate e ambienti strutturati intenzionalmente. Un comportamento docente che punti a produrre cambiamenti di prospettiva negli allievi richiede una comprensione delle norme, dei valori e delle tradizioni che hanno informato la loro visione del mondo; nonché la ponderazione degli stili di apprendimento che conseguentemente gli allievi e i loro familiari hanno sviluppato lungo le loro personali storie di vita. La classificazione del valore di idee come la tradizione, la religione, l'indipendenza, l'istruzione, il lavoro, la salute, il rispetto, l'onestà, l'alimentazione, ecc. e una revisione delle proprie classificazioni personali con altri membri della classe potrebbe portare a conversazioni significative. Tali attività potrebbero incoraggiare gli studenti a partecipare a una riflessione critica sui presupposti culturali a cui si sentono più strettamente ancorati e che sono

relazionati con valori e con credenze. È stato dimostrato che il raggruppamento intenzionale di studenti con altri studenti appartenenti a gruppi razziali differenti ha un impatto positivo sulla evoluzione dei loro atteggiamenti e dei loro comportamenti e in particolare nel caso di studenti autoctoni.
Gli studenti moderni devono essere in grado di comprendere la diversità culturale del mondo del 21° secolo e di agire in modo efficace in determinate aree culturali. Il processo di sviluppo delle competenze interculturali offre un'opportunità agli studenti di ricevere conoscenze, di formare comportamenti e di acquisire competenze. Il processo di sviluppo delle competenze interculturali richiede raccomandazioni metodologiche appropriate basate sui principi dell'istruzione interculturale e sull'applicazione dei metodi e degli strumenti di formazione.

Questi punti principali possono essere enucleati in sei fondamenti metodologici essenziali per lo sviluppo delle competenze interculturali (Bednarz, 2010):

1. *Concentrarsi sui processi e sui contesti di apprendimento esperienziali e riflessivi.*
2. *Immaginare lo sviluppo di competenze interculturali come un processo continuo.*
3. *Ripensare gli spazi di apprendimento.*
4. *Adottare un approccio strategico di apprendimento interculturale.*
5. *Integrare i processi di apprendimento nel lavoro reale e nella vita quotidiana.*
6. *Tenere conto della dimensione etica della competenza interculturale.*

A livello metodologico, alcuni elementi risultano particolarmente caratterizzanti ai fini dello sviluppo della competenza interculturale[3] :

- Il comportamento culturale potrebbe essere considerato solo in relazione al contesto culturale in cui appare.
- Gli studenti devono essere consapevoli delle proprie norme, dei propri valori, dei propri comportamenti, dei relativi presupposti e delle proprie caratteristiche culturali, e devono cercare di promuoverli nel contesto dell'eredità culturale globale.
- La correlazione tra l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione dei risultati di apprendimento è fortemente raccomandata: contribuirebbe infatti a migliorare i risultati di apprendimento e di insegnamento.
- Lo sviluppo di competenze interculturali potrebbe essere realizzato in modo sia diversificato che integrato, tanto nei contesti di apprendimento formale che in

3 Si vedano i modelli a piramide e processuale della competenza interculturale (Deardorf, 2006; 2009; 2011) e il modello di sviluppo della sensibilità interculturale (Bennett, 1993; 2013). Alcune teorie come la teoria dell'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984), la teoria di consolidamento dell'apprendimento (Müller & Pilzacker, 1900; Hebb, 1949; McGaugh, 2000; Lieberman, 2012) o gli approcci di apprendimento, come l'apprendimento basato sui problemi (Barrows & Tamblyn, 1980, Barrows, 1996), l'apprendimento riflessivo (Dewey, 1933; Schön, 1983; Moon, 2004), l'apprendimento centrato sullo studente (Brandes & Ginis, 1986; Attard et al., 2010) o l'apprendimento attivo (Bonwell & Eison, 1991; Prince, 2004; Felder & Brent, 2009), possono essere applicati in modo efficace nel momento in cui si sviluppa la competenza interculturale.

quelli di apprendimento non formale o informale.

- Un approccio multidimensionale olistico ai problemi dell' apprendimento fornisce le parole chiave per lo sviluppo della competenza interculturale: apprendimento basato sulle competenze, apprendimento significativo, apprendimento espressivo, apprendimento cooperativo e tra pari, apprendimento basato sui problemi, apprendimento esperienziale, apprendimento trasformativo, apprendimento adattivo e apprendimento riflessivo.
- La scelta di un metodo o di uno strumento per lo sviluppo di competenze interculturali può essere una decisione dello studente, a seconda dei suoi obiettivi e delle sue competenze.
- Utilizzare al meglio differenti metodi e strumenti piuttosto che legarsi a un solo metodo e/o decidere che alcuni metodi sono migliori di altri.
- Gli insegnanti devono assumere un ruolo attivo nella trasformazione delle istituzioni didattiche e delle esperienze didattiche dei loro studenti.
- Gli studenti devono partecipare in modo attivo alle attività di insegnamento e portarle avanti autonomamente.
- La formazione di nuovi comportamenti è un processo graduale e lento: la conoscenza delle peculiarità di questo processo è un vantaggio.
- È necessario un equilibrio tra se stessi e gli altri: se l'equilibrio pende a favore di se stessi si rischia l'etnocentrismo, mentre se pende a favore degli altri si rischia di perdere la propria identità culturale.
- È necessario inoltre concentrarsi sugli studenti, tenendo conto delle loro caratteristiche personali. Alcuni studenti sono in grado di imparare meglio dall'esperienza, altri dall'osservazione. Queste preferenze potrebbero essere determinate dal bagaglio culturale degli studenti. Gli educatori devono utilizzare una strategia pedagogica efficace, che si relaziona a stili di apprendimento differenti al momento di sviluppare la competenza interculturale.

FASE CINQUE

Monitorare e assistere la personalizzazione delle esperienze di apprendimento di ciascun alunno (investendo sui loro talenti e valorizzandoli)

1. La metodologia META favorisce l'apprendimento personalizzato

L'apprendimento personalizzato [4] inizia con lo studente e significa che lo studente guida il proprio apprendimento. Per trasformare una classe in un ambiente di apprendimento personalizzato, è necessario anticipare, pianificare ed includere la voce degli studenti e le scelte degli studenti. È difficile ascoltare la voce degli studenti all'interno di una classe tradizionale in cui l'insegnante fornisce istruzioni dirette ed il piano di studio è pensato per l'insegnante, adattato dall'insegnante o progettato dall'insegnante. Un ambiente di apprendimento personalizzato si crea quando le esperienze di apprendimento degli studenti – ciò che apprendono e come, quando e dove lo apprendono – sono adattate alle loro esigenze di sviluppo, alle loro competenze e ai loro interessi individuali. Sebbene il dove, il come e il quando dell'apprendimento possano variare a seconda delle esigenze degli studenti, quest'ultimi sviluppano anche profonde connessioni l'uno con l'altro, con i propri insegnanti e con altri adulti. Pertanto l'arte, con le proprie qualità culturali, strutturali e specifiche, è lo strumento generativo per creare e sviluppare un ambiente di apprendimento personalizzato.

Gli studenti, usando l' arte, scelgono in che modo apprendere qualcosa ed, eventualmente, anche che cosa apprendere. Questa maniera di procedere favorisce tra gli studenti l' interazione sociale che è essenziale ai fini dello sviluppo della cognizione (Vygotsky, 1962). E' noto infatti che la dimensione comunitaria dell'apprendimento contribuisce alla formazione della conoscenza. Secondo il costruttivismo tutta la conoscenza si costruisce su conoscenze precedenti e nessuna forma di conoscenza è indipendente dal significato ad essa attribuito da uno studente o da una comunità di studenti. Gli studenti a cui viene data la possibilità di scegliere si assumono più rischi e affrontano sfide ben più complicate rispetto a quelle che potrebbero suggerire i piani di studio standard. Gli studenti che credono nel proprio lavoro si sentono motivati e coinvolti. La teoria dell'apprendimento sociale e dell'auto-efficacia di Bandura (1982), adesempio, evidenzia che il senso

4 L'idea di apprendimento personalizzato si ispira alla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner. Anziché etichettare i bambini sulla base della misura del loro quoziente intellettivo, la teoria dell'intelligenza multipla di Gardner riconosce che gli studenti hanno profili di intelligenza che consistono di punti di forza e di punti deboli di natura linguistica, logico-matematica, musicale, spaziale, cinestetica, naturalistica, interpersonale, intrapersonale ed esistenziale. Sebbene sia spesso fraintesa con l'esigenza da parte degli insegnanti di adattare l'apprendimento al profilo unico di ciascun studente, la teoria dell'intelligenza multipla pone l'enfasi sulla necessità di creare esperienze di apprendimento diverse che siano accessibili a vari profili di intelligenza. La nozione di personalizzazione dell'istruzione in base alle esigenze degli studenti sia stata essenziale in vari modelli didattici nell'ultimo secolo, ma il termine "personalizzazione" è stato coniato da Victor García Hoz negli anni '70.

che una persona ha di se stesso/a influenza le sue scelte, i suoi sforzi e la sua persistenza.
Le emozioni, inoltre, stimolano la consapevolezza del proprio corpo, la creatività e il senso di se stessi. Le emozioni danno impulso all'attenzione, creano significato e hanno i propri percorsi di memoria. Al processo artistico partecipano molte facoltà mentali, in particolar modo le emozioni e le facoltà decisionali. Gli artisti utilizzano frequentemente i propri sentimenti per capire quale sarà la fase successiva del loro lavoro. Le emozioni possono contribuire a prendere decisioni basate sulla qualità e sui valori e a riportare alla mente i ricordi. I sistemi dell'emozione e della cognizione sono virtualmente inseparabili.
Nel quadro di una classe dove si è scelto di usare l' arte gli studenti, gli insegnanti e le risorse interagiscono secondo varie modalità di insegnamento e di apprendimento. Le varie modalità didattiche di solito includono:

- **Ruolo dell'insegnante.** Esistono molte forme di insegnamento: dirette e indirette (mediante immagini e riferimenti), dimostrazioni pratiche e discussioni per interi gruppi di studenti, piccoli gruppi di studenti che scelgono di effettuare ricerche in merito a un argomento specifico ed interazioni individuali tra insegnante e studente. Questo è possibile perché viene incoraggiata l'indipendenza degli studenti. Nel ruolo dell'insegnante rientra la capacità di dimostrare, di essere un esempio, di semplificare l'apprendimento, di assistere, di fornire contenuti e di modificarli in conseguenza delle osservazioni formulate in classe.

- **Divergenza cognitiva degli studenti.** Per interpretare la natura degli oggetti o degli eventi è necessario essere in grado di rappresentare varie immagini, senza però limitarsi a copiarle o a imitarle. Come rappresentare dei fenomeni in modo tale da trasmetterne le caratteristiche essenziali? Questo è l'aspetto più difficile. Tra gli esempi delle competenze richieste per raggiungere questo obiettivo, rientrano le capacità di utilizzare i principi della prospettiva lineare o atmosferica in modo tale da produrre l'illusione degli aspetti variabili delle dimensioni, del volume e dello spazio, di disegnare o dipingere „gesti" in modo tale da trasmettere un senso di movimento o di azione e di manipolare, premere e schiacciare l'argilla per dare forma a superfici concave o convesse. Le competenze interpretative entrano sempre in gioco, in quanto non è chiaro in che modo produrre o riprodurre gli oggetti e gli eventi che stimolano l'espressione. Quando si osserva un quadro o una scultura di un uomo o di una donna, ad esempio, non si ha la stessa reazione che avremmo di fronte a una persona reale; questa persona, infatti, non è presente. Si tratta sempre della rappresentazione e dell'interpretazione di una persona da parte dell'artista, un "segno" per l'oggetto, ossia forme e colori che aggiungono qualcosa a un immagine che rappresenta un naso o una mano.

- **Produzione artistica.** L'educazione artistica contribuisce allo sviluppo di un'area molto importante dell'alfabetismo, in quanto permette di alimentare la capacità di utilizzare un linguaggio non verbale di espressione e comunicazione. È un linguaggio che penetra nella vita contemporanea ma sebbene molte persone ne siano manipolate, sono troppo pochi coloro a cui viene concessa la possibilità di utilizzare o di rispondere a questo linguaggio in modo critico. L'acquisizione di competenze relative alla produzione artistica dovrebbe contribuire in larga misura a correggere questa iniquità.

- **Risorse artistiche.** Le risorse del mondo dell'arte sono a disposizione degli studenti, che trovano un collegamento con il loro lavoro nelle riproduzioni, nei libri, nei siti web e nei materiali multimediali. Un piano di studi in evoluzione, a sistema aperto favorisce un processo di apprendimento organico. Trovandosi di fronte a standard elevati di apprendimento e ad ampie responsabilità, i bambini possono utilizzare l'arte per elaborare quello che vedono, che conoscono e che apprendono. Preparando l'aula come se fosse un laboratorio ed organizzando in modo efficace lo spazio, gli insegnanti danno vita a un ambiente che consente agli studenti di creare un'interessante opera d'arte che esprime la loro individualità. Proprio come gli artisti, che sfruttano la giocosità, l'imprevedibilità e gli impulsi per creare un significato personale, una classe basata sul metodo META sfrutta queste caratteristiche e aiuta gli studenti ad utilizzare suggestioni artistiche per imparare. Come risultato, si ottiene il coinvolgimento attivo degli studenti, l'entusiasmo degli insegnanti ed immagini espressive.

Secondo la prospettiva fin qui indicata, affinché gli allievi apprendano con l'arte e attraverso l'arte, gli insegnanti, gli educatori e i mediatori hanno a disposizione una serie di strategie di condivisione delle informazioni e possono assumere vari ruoli, tra cui quelli di insegnante, tutor, mentori, osservatori, coach ec.. Nel ruolo di osservatore, l'insegnante può controllare il comportamento degli studenti, individuare problemi, programmare future dimostrazioni pratiche, ed evidenziare le straordinarie scoperte che emergono nel corso di una giornata in classe. L'insegnante osservatore, libero da incarichi di microgestione della classe, può facilitare gli eventi all'interno del laboratorio artistico. Osservando i progressi degli studenti, l'insegnante può inoltre programmare contenuti futuri appropriati. In questo modello, un ruolo fondamentale per l'insegnante è quello di tutor o di coach allo scopo di incoraggiare il lavoro indipendente di ciascuno studente. L'insegnamento tra pari e l'apprendimento collaborativo devono svolgersi poi modo organico e devono essere organizzati dagli studenti stessi. Gli studenti che, nel corso del tempo, lavorano con un determinato strumento o con una determinata linea di pensiero acquisiscono competenze che possono condividere con i propri compagni di classe, diventando degli esperti all'interno della comunità di studenti. Inoltre, il lavoro avviato dagli studenti che emerge in modo olistico può assicurare che le intelligenze multiple degli studenti possano emergere ed esprimersi.

Il lavoro di valutazione deve essere costante e continuo, e gli studenti devono devono dare dimostrazione dell' apprendimento nelle loro attività quotidiane. Le valutazioni multiple e formative forniscono informazioni sull'insegnamento, ed il risultato di queste valutazioni produce informazioni, materiali ed istruzioni che devono risultare essere perfettamente allineati con le esigenze degli studenti. Gli

studenti sono costantemente coinvolti nelle attività di valutazione e ricevono un feedback chiaro e puntuale in merito ai loro progressi.
Le rubriche di valutazione negoziate tra gli studenti e gli insegnanti stabiliscono i criteri per il lavoro nel corso dell'anno. I criteri devono essere generalizzati, in modo tale da risultare appropriati per tutti i centri didattici e per tutti i livelli di abilità.

- Le rubriche di valutazione diventano standard per valutare le prestazioni complessive all'interno della classe e forniscono una base per verificare i risultati raggiunti dagli studenti.
- Sondaggi, questionari e discussioni di gruppo possono contribuire a verificare le conoscenze degli studenti in varie aree di contenuto.
- Un ruolo importante per l'insegnante è quello di aiutare gli studenti a riconoscere la propria "zona di sviluppo prossimale", ossia la zona in cui si trova la loro conoscenza e quella piu' avanzata che possono raggiungere. (Vygotsky, 1978). Agli studenti vengono concesse frequenti opportunità di valutare autonomamente, in vari modi, i propri progressi.
- Gli insegnanti formano gli studenti ad eseguire l'autovalutazione mediante l'introduzione e la presentazione di modelli di vari strumenti di valutazione, come registri, dichiarazioni dell'artista, condivisione di sessioni e presentazioni.
- Gli studenti usano le informazioni acquisite nel quadro dell'autovalutazione per costruire la fiducia in se stessi e misurare i loro progressi. Gli insegnanti utilizzano le informazioni acquisite nel quadro dell'autovalutazione per reindirizzare le istruzioni personalizzate e di gruppo e per sviluppare nuovi piani di studio.
- La valutazione è spesso frutto di un lavoro di collaborazione tra gli studenti e/o tra uno o più studenti e l'insegnante. Una valutazione collaborativa può svolgersi sotto forma di insegnamento tra pari, condivisione del lavoro, esposizioni individuali o di gruppo, discussioni e conferenze con l'insegnante.
- Gli insegnanti creano metodi gestibili per documentare i progressi degli studenti, utilizzando liste di controllo, osservazioni e dialoghi, registri e altri materiali di autovalutazione.
- Le valutazioni scritte riflettono valutazioni multiple effettuate nel corso di un periodo di tempo; tali valutazioni documentano le soglie di comprensioni e le capacità di uno studente. Oltre alle competenze, è necessario riconoscere anche le abitudini di lavoro di uno studente, comprese la capacità di gestione del tempo, la perseveranza nello studio, la capacità di assumersi dei rischi e la concentrazione.
- Gli insegnanti devono impegnarsi per favorire la diffusione di pratiche di valutazione eque nella loro scuola o nel loro distretto scolastico, in modo tale che i progressi di uno studente possano essere articolati in relazione a standard prestabiliti e non siano confinati a dei semplici voti.

In un contesto costruttivista, nel quadro della metodologia META, la valutazione è continua e costante. Gli studenti presentano prove delle proprie conoscenze tramite il contesto del loro lavoro quotidiano (la valutazione dei risultati degli studenti è collaborativa: lo studente valuta autonomamente, insieme ai propri compagni o

insieme all'insegnante). In particolare, valutazioni formative frequenti contribuiscono ad accrescere la capacità di apprendimento degli studenti i cui risultati sono poco soddisfacenti. L'autovalutazione è fondamentale per accrescere la fiducia in se stessi da parte degli studenti e, in definitiva, per consentire loro di ottenere risultati positivi. Per assumere un ruolo attivo nel loro processo di apprendimento, gli studenti devono essere consapevoli del proprio status. Insegnare agli studenti le modalità di autovalutazione è un ruolo essenziale dell' insegnante. Aiutare gli studenti a riconoscere le loro capacità attuali, a chiarire gli obiettivi e a individuare strategie rientra nelle responsabilità dell'insegnante, e la "conoscenza di se stessi" deve essere inclusa come una delle sei componenti essenziali della comprensione. Sapere quando fornire un feedback è essenziale in una classe basata sulle scelte. Numerosi ricercatori raccomandano agli insegnanti di impegnarsi allo scopo di creare sistemi di attività didattiche più rappresentativi, che riflettano una serie di valutazioni, per comunicare i risultati raggiunti dagli studenti. Gli studenti devono essere valutati in base a standard prestabiliti; non devono mai essere valutati l'uno rispetto all'altro. Una misurazione oggettiva della conoscenza comporta un impatto negativo; le valutazioni devono essere il risultato di vari strumenti di valutazione e di varie informazioni, non soltanto di punteggi. A tale scopo, è necessario un cambiamento dell'opinione pubblica in relazione alle pratiche di valutazione, per includere una sintesi delle valutazioni formative e per creare un clima di successo nell'apprendimento.

2. La metodologia META favorisce l'affermazione del talento

Tutti i bambini sono dotati di talento. Il talento non è un dono. L'arte è uno strumento potente e generativo per espandere i processi di apprendimento; l'arte supporta infatti la motivazione ad apprendere, guida e consente la personalizzazione dei risultati di apprendimento.
Sorprendentemente, sono poche le ricerche pubblicate in merito alle problematiche correlate allo sviluppo del talento ed è poca la letteratura in grado di definire gli scopi della formazione dei talenti e di delimitarne il concetto (Cohn et al., 2005; Younger and Cleemann, 2010; Garavan et al., 2009; Cook, 2010). Tuttavia, è riconosciuto che lo sviluppo del talento attraverso l'arte rappresenta una componente importante nella formazione dei talenti in generale (Margiotta,2018). Suggeriamo che per comprendere lo scopo dello sviluppo del potenziale di apprendimento, to attraverso l'arte, è necessario porre le seguenti domande: *Come si definisce il talento per gli scopi previsti dal progetto META? Lo sviluppo del talento si concentra sulle competenze tecniche, sulle competenze generiche o su entrambe? Quali sono le esigenze di apprendimento che rappresentano l'obiettivo primario dello sviluppo del talento. Si tratta di esigenze organizzative, individuali o di una combinazione di entrambe? Lo sviluppo del talento si verifica in modo normale o a un ritmo accelerato? Quali sono i modelli e i processi integrati che contribuiscono all'architettura dello sviluppo del talento nel quadro dell'evoluzione di ciascuna persona?*

Le risposte a queste domande dovrebbero contribuire ad apportare coerenza non solo alla definizione degli scopi dell'azione didattica e formativa dell'insegnante, ma anche alla organizzazione dell'insegnamento. La seguente è una definizione del concetto di sviluppo del talento: Lo sviluppo del talento si concentra sulla pianificazione, sulla scelta e sull'implementazione di strategie di sviluppo per l'intero gruppo di competenze, in modo tale da assicurarsi che lo studente sia in grado di individuare, personalizzare ed ampliare gli obiettivi strategici della propria vita.

Attualmente, la nostra base di conoscenze in merito allo sviluppo del talento è scarsa. Tuttavia, le evidenze esistenti suggeriscono che le organizzazioni stanno progettando processi unici di sviluppo del talento. È inoltre chiaro che molte definizioni o descrizioni relativo allo sviluppo del talento si concentrano su modelli esclusivi e pongono l'enfasi sullo sviluppo delle doti di leadership. Una lettura della letteratura sul talento suggerisce che, a livello individuale, il talento è un qualcosa di esemplare che determinate persone possiedono. Una nozione simile è proposta da Ready et al. (2010). Gli autori articolano come segue le caratteristiche delle persone con un elevato potenziale; si tratta di persone che sono in grado di padroneggiare rapidamente nuove tipologie di competenze e di riconoscere una visione sistemica e un confronto sistematico con l'innovazione. Sono persone che raggiungono l'eccellenza, in grado di concentrarsi in modo incessante sull'apprendimento, che hanno spirito di iniziativa e che hanno una capacità di valutare attentamente i rischi.

Ma si può considerare il talento come qualcosa che si riferisce solo a un gruppo limitato di membri della società che possiedono competenze manageriali e di leadership uniche? Il paradigma cognitivo integrato e la teoria della modificabilità cognitiva strutturale (Cfr. Reuven Feurstein e la sua scuola) si oppongono fortemente a questa affermazione. Iles et al. (2010) hanno evidenziato i crescenti limiti che accompagnano l'approccio funzionalista e riduzionista che sta invadendo il mercato delle professioni e la competizione tra le imprese a proposito di ricerca, reclutamento e formazione dei talenti.
Secondo la loro problematizzazione, sono quattro gli scenari possibili per le esperienze di apprendimento previste dal progetto META:

- Un approccio inclusivo mirato allo sviluppo di ciascun studente come potenziale agente pensante;
- Un approccio inclusivo che pone l'enfasi sullo sviluppo delle capacità nella società globale;
- Un approccio esclusivo che pone l'enfasi sullo sviluppo di persone appartenenti ad una élite specifica;
- Un approccio esclusivo che si concentra su posizioni e ruoli essenziali e che sviluppa talenti in grado di adempiere questi ruoli.

Le evidenze empiriche suggeriscono un mix di approcci nelle organizzazioni e nelle scuole. Tuttavia, sono sempre più numerose le evidenze che indicano che una persona dotata di talento ad elevato potenziale deve avere un'ottima padronanza

delle relazioni umane, sociali e professionali all'interno di contesti professionali differenti (Dierdorff & Morgeson, 2007). Di conseguenza, le linee guida nazionali e internazionali sulle politiche in materia di istruzione pongono crescente attenzione alle competenze trasversali e alle competenze relazionali. Ma è abbastanza? A differenza delle competenze artistiche o estetiche, le sfide di sviluppo offerte dalle competenze trasversali sono più significative. Le competenze trasversali tendono infatti ad essere di carattere olistico, a sovrapporsi e ad intrecciarsi; sono correlate in modo evidente a problematiche quali l'assenza di fiducia in se stesso e di autostima da parte dello studente.

Allo scopo di sviluppare importanti trasformazioni della vita personale e delle pratiche organizzative, è necessario creare nuove forme di attività che non sono ancora presenti, ma che vengono apprese proprio nel momento in cui vengono create. Non ci sono insegnanti o formatori competenti a tale scopo; le teorie standard in materia di apprendimento hanno poco da offrire a una persona che desidera comprendere questi processi. La teoria sull'apprendimento di Gregory Bateson (1972) è uno dei pochi approcci utili ad affrontare questa sfida. Bateson distingue tra tre livelli di apprendimento. L'apprendimento I si riferisce al condizionamento, all'acquisizione delle risposte ritenute corrette in un determinato contesto—ad esempio, apprendere le risposte corrette in classe. Bateson evidenzia inoltre che l'apprendimento II cammina di pari passo con l'apprendimento I: le persone acquisiscono infatti le norme ed i modelli radicati di comportamento che sono tipici di quel contesto. Pertanto, in classe, gli studenti apprendono il "curriculum nascosto", ossia che cosa significa essere uno studente: come accontentare gli insegnanti, come superare gli esami, come appartenere a gruppi, ecc. Talvolta il contesto bombarda i partecipanti con richieste contraddittorie: l'apprendimento II crea un doppio legame. Queste pressioni possono portare all'apprendimento III, in cui una persona o un gruppo di persone cominciano a mettere radicalmente in discussione il senso ed il significato del contesto e a costruire un contesto alternativo più ampio. L'apprendimento III è essenzialmente uno sforzo collettivo: la concettualizzazione dell'apprendimento III ad opera di Bateson era una proposta provocatoria, non una teoria elaborata. La teoria dell'apprendimento espansivo sviluppa l'idea di Bateson in una una forma sistematica approfondendo e rielaborando i contributi della scuola sovietica vigotskiana; l'apprendimento III è visto come una serie di attività di apprendimento, con le proprie azioni ed i propri strumenti tipici. L'obiettivo dell'attività di apprendimento espansivo è l'intero sistema di attività in cui sono coinvolti gli studenti. Le attività di apprendimento espansivo attraverso l'arte producono nuovi modelli culturali di attività. L'apprendimento espansivo attraverso l'arte produce nuove forme di attività lavorativa.

BIBLIOGRAFIA

Attard A., Di Ioio E., Geven K., Santa R. (2010). Student centered learning: An insight into theory and practice. Bucharest: Education International.

Bednarz F. (2010). Building up intercultural competences: challenges and learning processes. In: Building intercultural competences: A handbook for professionals in education, social work and health care (eds. M. Onorati, F. Bednarz). Leuven: Acco. P. 29-52.

Bednarz F., Leoni A. (2010). Reflective strategies and tools, between individual and social dimension. Diaries, debriefing sessions, tutoring. In: Building intercultural competences: A handbook for professionals in education, social work and health care (eds. M. Onorati, F. Bednarz). Leuven: Acco. P. 210-236.

Bennett M. (2004). Becoming interculturally competent. In: Toward multiculturalism: A reader in multicultural education (ed. J. Wurzel). Newton: Intercultural Resources. P. 62-77.

Bennett M. (2013). Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, and Practices. USA: Intercultural Press.

Berry J., Poortinga Y., Segall M., Dasen P. (2006). Cross-cultural psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

Bjerregaard T., Lauring J., Klitmoller A. (2009). A critical analysis of intercultural communication research in cross-cultural management. Introducing newer developments in anthropology. Critical Perspectives on International Business, 5 (3), 207-228.

Cabezudo A., Christidis Ch., Carvalho da Silva M., Demetriadou-Saltet V., Halbartschlager F., Mihai G.-P. (2010). Global education guidelines: A handbook for educators to understand and implement global education. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.

Campbell N. (2012). Promoting intercultural contact on campus: A project to connect and engage international and host students. Journal of Studies in Intercultural Education, 16(3), 205-227.

Council of Europe charter on education for democratic citizenship and human rights education, Recommendation CM/Rec (2010)7 and Explanatory Memorandum. (2010). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Cushner K., Mahon J. (2009). Developing the intercultural competence of educators and their students: Creating the blueprints. In: The SAGE handbook of intercultural competence (ed. D. Deardorff). Thousand Oaks: Sage. P. 304-320.

Deardorff D. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization at institutions of higher education in the United States. Journal of Studies in International Education, 10, 241-266.

Deardorff D. (2008). Intercultural competence: A definition, model and implications for education abroad. In: Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education (ed. V. Savicki). Sterling: Stylus. P. 32-52.

Deardorff D. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In: The SAGE handbook of intercultural competence (ed. D. Deardorff). Thousand Oaks: Sage. P. 477-491.

Deardorff D. (2011). Promoting understanding and development of intercultural dialog and peace: A comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competence. Paris: UNESCO.

Deardorff D., Jones E. (2012). Intercultural competence. In The SAGE Handbook of intercultural higher education (eds. D. Deardorff, H. de Wit, J. Heyl, T. Adams). Thousand Oaks: Sage.

Dewey J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D. C. Heath and Company.

Del Gobbo, G., Viera Pizzi, M.C., de Amorim, R. M. (2016). Provérbios populares no currículo: promoção da cultura da paz no oeste da África. Revista EDaPECI, 16(3), 544-559

G. Del Gobbo (2015). L'apprentissage comme co-construction de sens: réflexion pour la valorisation éducative des patrimoines locaux. In: M.E. Giusti (cur). Incontro. Interventions transfrontalières partagées de recherche sur l'oralité (pp. 38-63Firenze: SEID Editori

Del Gobbo, G., Vieira Pizzi, M.C. (2015). Educação intercultural e cidadania na escola italiana: uma experiência na Toscana. João Pessoa. Políticas de Currículo e Formação: desafios contemporâneos. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). vol. 1.

Del Gobbo, G. (2014). Solidarietà e sviluppo endogeno sostenibile: lo sguardo pedagogico per riconoscere il valore dei saperi altri. In: C. Coggi, P. Ricchiardi (cur.). Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale (pp. 27-46). Lecce: Pensa Multimedia.

Del Gobbo, G. (2013). O Museu como espaço de valorização educativa do patrimônio cultural para o desenvolvimento local. In: E. J. F. Nunes, A. Dias Nascimento A. P. Orefice (cur.). Educação, Movimentos Sociais e Desenvolvimento Local Sustentável (pp. 87-109). Salvador de Bahia: EDUNEB - Editora do Universidade do Estado do Bahia.

Del Gobbo, G. (2013). Novos olhares para novos pertencimentos: museus e competências transculturais. Debates em Educação, 5(9)

Del Gobbo, G., Frati, M. (cur.). (2009). La scuola transculturale nel sistema locale di accoglienza. Politiche, percorsi e strumenti educativi in Mugello. Firenze: CD&V

Dicson M., Castano N., Magomaeva A., Den Hartog D. (2012). Conceptualizing leadership across cultures. Journal of World Business, 47, 483-492. 47

Fantini A. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In: The SAGE handbook of intercul-tural competence (ed. D. Deardorff). Thousand Oaks: Sage. P. 456-476.

Görgöz R., Claeys T., Hoozee J. (2010). Confronting interculturality using city exploration. In: Building inter-cultural competences: A handbook for professionals in education, social work and health care (eds. M. Ono-rati, F. Bednarz). House R., Javidan M., Hanges P., Dorfman P. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: An introduction to project GLOBE. Journal of World Business, 37 (1), 3-10.

Kolb, D. A. (1984) Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Eng-lewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kolb, D. A. & Fry, R. (1975) ‚Towards an applied theory of experiential learning'. In: Cooper, C. L. (ed) (1975) Theories of Group Processes. John Wiley. 33 - 58.

Indirli C. (2010). The relevance of concept maps in intercultural education. In: Building intercultural compe-tences: A handbook for professionals in education, social work and health care (eds. M. Onorati, F. Bednarz). Leuven: Acco. P. 133-145.

Intercultural competences: Conceptual and operational framework. (2013). Paris: UNESCO.

Johnson J., Lenartowicz T., Apud S. (2006). Cross-cultural competence in international business: Toward a definition and a model. Journal of International Business Studies, 37, 525-543.

Leung K., Cheng G. (2014). Intercultural interaction in the work context: A cultural tuning pers (2010)pective. In: Individual adaptability to changes at work: New directions in research (ed. D. Chan). New York: Routledge. P. 211-253.

Leuven: Acco. P. 181-193.

Görgöz R., Van der Meirsch E. (2010). Approving skills for caregivers: (Inter)cultural awareness. In: Building intercultural competences: A handbook for professionals in education, social work and health care (eds. M. Onorati, F. Bednarz). Leuven: Acco. P. 161-180.

Hoskins B., Sallah M. (2011). Developing intercultural competence in Europe: The challenges. Language and Intercultural Communication, 11 (2), 113-125.

Lieberman D. (2012). Human learning and memory. Cambridge: Cambridge Univeristy Press.

Lustig M., Koester J. (2013). Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures. New York: Pearson.
Moon J. (2004). A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice. London: RoutledgeFalmer.
Margiotta U. (2017), Teachers, Curriculum and Evaluation in systemic Reform. A global Challenge, in Silvana Calaprice & Antonella Nuzzaci,(edtrs)(2017)The Importance of Listening to Children and Adolescents: Making Participation Integral to Education, UNICEF, Paris.
Margiotta U., (2016), Embodied Cognition and Cognitive Modifiability: A New Deal for Education in the XXI Century in Filippo Gomez Paloma, Dario Ianes and Domenico Tafuri (eds.)Embodied Cognition: Theories and Applications in Education, Science. New York, Chapter 3
Margiotta U., Pastena N., (2016) Embodied Cognition and Capability Approach in Education, in Filippo Gomez Paloma, Dario Ianes and Domenico Tafuri (eds.) Embodied Cognition: Theories and Applications in Education, Science. New York, Chapter 4
Margiotta U. (2014), Shaping the vision. Intergenerational Learning and Education In: MARGIOTTA U., RAFFAGHELLI J. E. (a cura di) (2014). TRANSFORMING THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP: steps for the Lifelong learning Society European Journal of Research on Education and Teaching. Numero monografico XII(2), pp. 23-48. Lecce: Pensa MultiMedia. ISSN 1973-4778 (print) ISSN 2279-7505 (on line).
Margiotta U. (2011) The Grounded Theory of Teaching, Pensa , Lecce, pp. 192. ISBN: 978-88-8232-835-1
Margiotta U., (2018) La formazione dei talenti, Franco Angeli, Milano 2018.
Mier N., Ory M., Toobert D., Lee Smith M., CPP, Osuna D., McKay J., Villarreal E., BA (2010) A Qualitative Case Study Examining Intervention Tailoring for Minorities, American Journal of Health Behavior, Volume 34, Number 6, 822-832.
Onorati M. G. (2010). The media in intercultural education: From social reproducers of racist prejudices to educational tools to contrast xenophobia. In: Building intercultural competences: A handbook for profession-als in education, social work and health care (eds. M. Onorati, F. Bednarz). Leuven: Acco. P. 146-159.
Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States. (2007). Luxembourg: Office for Official publications of the European Communities.
Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (Official Journal L 394 of 30.12.2006).
Rimpioja P., Salmenkangas M. (2010). Case studies and interdisciplinary teams in solving intercultural chal-lenges. In: Building intercultural competences: A handbook for professionals in education, social work and health care (eds. M. Onorati, F. Bednarz). Leuven: Acco. P. 195-207.
Root E., Ngampornchai A. (2013). „I came back as a new human being“: Student descriptions of intercultural competence acquired through education abroad experiences. Journal of Studies in International Education, 17(5), 513-532.
Schön D. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
Spitzberg B., Changnon G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In: The SAGE handbook of intercultural competence (ed. D. Deardorff). Thousand Oaks: Sage. P. 2-52.
Tudorache P. (2012). Consideration on intercultural competence training methodology. Revista Academiei Fortelor Tereste, 17(2), 150-153.
White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity. (2008). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
Yang B., Wang Y., Wang Drewry A. (2009). Does it matter where to conduct training? Accounting for cultural factors.