

Dalla progettualità territoriale al mondo della ricerca: l'esperienza fiorentina di inclusione scolastica in prospettiva interculturale

EMILIANO MACINAI (0000-0002-8566-4038)

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: emiliano.macinai@unifi.it

ZORAN LAPOV (0000-0002-2423-9484)

Ricercatore (RTD A) di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: zoran.lapov@unifi.it

Abstract. Building on a theoretical framework of the intercultural pedagogical perspective in the field of educational and linguistic-cultural inclusion, the paper focuses on the work of the Literacy centres in Italian as a second language (2L) of the Municipality of Florence, an example of local socio-pedagogical planning. It concludes with an informative note about the Agreement that brings the Florentine experience into a collaborative relationship with the world of research, represented by the Department FORLILPSI of the University of Florence.

Keywords. Inclusion - Intercultural perspective - School - Language - Territory

1. L'inclusione scolastica in prospettiva interculturale

In lingua inglese esiste un'espressione utile per indicare l'esito del processo di progressivo svuotamento di significato che certi termini subiscono nel tempo che intercorre dalla loro prima introduzione nel lessico specialistico di questa o quella disciplina scientifica, o campo di conoscenza, alla successiva assunzione all'interno del linguaggio comune, quotidiano, non specialistico: "*buzzword*". Le *buzzwords* sono parole che debordano dal loro specifico ambito semantico e, ripetute in ogni circostanza, anche quando il contesto del discorso non ne richiederebbe l'utilizzo, perdono significato e tutto ciò che veicolano è solo l'eco familiare di termini finiti sulla bocca di tutti. Zygmunt Bauman, introducendo le sue riflessioni intorno ai fenomeni della cosiddetta "globalizzazione", ricostruiva il destino esemplare di questo termine che da neologismo introdotto nell'ambito della scienza economica alla metà degli anni Ottanta, nel giro di 10-12 anni si era imposto nei discorsi pubblici fino letteralmente a non significare più nulla (Bauman 2002: 3-4), diventando una *buzzword*.

Il termine “inclusione” rischia di assumere oggi questo stesso destino. Il merito storico, per così dire, che questa parola ha innegabilmente avuto è stato quello di spingere ad accantonarne un'altra: “integrazione”. Nel campo degli studi interculturali, il termine integrazione è stato molto in voga per un paio di decenni, prima di essere sottoposto a forti critiche che alla fine ne hanno determinato la perdita di efficacia. Rimpiazzare il concetto di integrazione con quello di inclusione ha impresso una dinamica diversa all'approccio rivolto ai processi di incontro interculturale all'interno delle compagini sociali, politiche e comunitarie nel passaggio dagli anni Settanta-Ottanta ai Novanta-Duemila (Portera 2013). Ciò che col termine inclusione si è inteso fin da subito suggerire aveva molto a che fare con l'esigenza di superare ciò che il termine integrazione invece affermava, esplicitamente o meno. “Integrazione” dà ad intendere la differenza come un elemento esterno ed estraneo, negativo o comunque problematico per il corpo sociale inteso come già completo. Si integra non tanto ciò che è diverso o esterno, bensì ciò che è contemporaneamente l'una cosa e l'altra, in una parola ciò che è alieno rispetto al corpo sociale. Se il processo che da fuori porta dentro è definito “integrazione”, allora ciò che implicitamente si sostiene, o si lascia intendere, è che tocca all'estraneo cambiare e cambiarsi, adattarsi ed assimilarsi, agendo su di sé, su quelle caratteristiche culturali e personali che lo rendono tale agli occhi di chi lo osserva da dentro (Banks, Lynch 1986). L'integrazione è un processo di cambiamento a senso unico che si realizza nella misura in cui gli elementi che rendono alieno il soggetto sono adeguatamente trattati, se non al punto di sparire del tutto, almeno fino ad omologarsi quel tanto che basta.

Quando negli anni Novanta si comincia a problematizzare il tema dell'integrazione, il concetto di inclusione viene introdotto per supportare e sostenere un cambio di prospettiva che spinge a inquadrare in modo biunivoco, relazionale quella dinamica fino ad allora interpretata a senso unico. Per un certo periodo, restò molto in voga il termine “accoglienza”, ma *a posteriori* si può dire che abbia incontrato un successo meno univoco e sicuramente solo temporaneo. Si coglie abbastanza chiaramente nel termine accoglienza il tentativo di introdurre una valorizzazione positiva nell'approccio verso la complessità dei fenomeni sociali e politici innescati dal multiculturalismo, superando la posizione difensiva insita nel concetto di integrazione e, con essa, l'implicito sospetto che la alimenta. L'accoglienza rimanda direttamente all'ospitalità, a una disponibilità a fare posto accettando. Tutto vero, ma con un “non detto” che ancora sta lì a segnalare la difficoltà di lasciarsi completamente alle spalle una rigidità cognitiva che inevitabilmente è destinata a riverberarsi nei contesti, nelle relazioni e nelle situazioni concrete: se l'accoglienza si riserva a un ospite, questi inizialmente è sempre gradito, ma a lungo andare diventerà tollerato e infine mal sopportato.

Il termine accoglienza suggerisce l'apertura di un confine, ma soltanto temporaneamente: si accoglie colui e colei che vien da fuori e aprendo una porta lo si lascia entrare, ma resta implicito che prima o poi quella stessa porta si dovrà riaprire e l'ospite tornare da dove è venuto. Il termine inclusione suggerisce la stessa dinamica dentro/fuori, ma la risolve simbolicamente in modo definitivo. Includere è concedere accesso a un perimetro che da fuori non si può aprire: solo chi è dentro ha facoltà e responsabilità di farlo e, quando costui apre con l'intenzione di includere, allora lo fa assumendo l'impegno di creare le condizioni per la permanenza. Il problema che oggi abbiamo di fronte, abitando società complesse che si riconoscono come strutturalmente multiculturali, non è risol-

vere la dinamica dentro/fuori, bensì riconoscerne la fallacia: quando ci si accorge che le cosiddette “differenze” non arrivano da chissà quale altrove, la parola giusta è ancora inclusione? Ogni questione riguardante le parole che usiamo si riverbera anche sul mondo che conosciamo. Viene in mente una affermazione oltremodo celebre di Ludwig Wittgenstein (1921). Per eliminare qualsiasi fraintendimento, ogni dubbio o accusa di solipsismo o di intellettualismo, potremmo leggermente adattarla, declinando al plurale l’aggettivo possessivo: i limiti del *nostro* linguaggio sono i limiti del *nostro* mondo. Il problema del termine inclusione sta nel significato che diamo al concetto di “confine”: ci rappresentiamo il mondo sociale come caratterizzato da confini e l’inclusione è lo sforzo di permettere a chi è in una posizione (*fuori*) di assumerne un’altra (*dentro*). I confini però sono qualcosa di più complesso che semplici linee che demarcano uno spazio. L’esperienza umana non rispetta coordinate lineari, geometriche. I confini, più che una mera caratteristica spaziale, quando rapportati all’esperienza umana ne assumono una temporale. Sul piano educativo, il processo inclusivo non sta nell’eliminazione del confine dentro/fuori: esso riguarda piuttosto il processo dinamico che si realizza pienamente nell’esperienza dell’attraversamento, in una durata che trasforma.

Per chiarire l’ultima affermazione e andare a toccare più concretamente la questione che qui interessa, ossia inquadrare in una prospettiva interculturale il processo inclusivo che si realizza nelle scuole e in tutti i contesti educativi come i centri di alfabetizzazione, bisogna aggiungere che sono le stesse caratteristiche assunte dalle società democratiche contemporanee a rendere dinamico il significato di “inclusione”. Se l’esistenza dei confini implica la possibilità del loro superamento, allora l’inclusione si esprime nello spazio liminale in cui hanno luogo le relazioni che un confine determina con la sua mera presenza, piuttosto che nella situazione statica raggiunta dopo il suo superamento. Per le società democratiche in questa epoca postglobale, la possibilità di cui si è detto sopra diventa una necessità: sono società che esistono solo finché ogni confine porrà la necessità del suo stesso superamento. Tali caratteristiche possono essere riassunte con tre aggettivi: sono società complesse, aperte, multiculturali.

Nell’incrocio di questi tratti, nei contesti in cui la si progetta, sperimenta e realizza quotidianamente, non in astratto, l’educazione democratica assume la sua propria valenza inclusiva e promuove il rafforzamento delle competenze interculturali delle giovani e giovanissime generazioni.

Una cornice di riferimento utile per cogliere il significato di questo impegno è fornita dalla Global Education (Council of Europe 2002). *Global education* è una cornice pedagogica che promuove un approccio complesso alla realtà umana e sociale, fondato sulla decostruzione degli stereotipi, con l’obiettivo di stimolare la consapevolezza critica rispetto alle sfide globali a partire dalla sostenibilità sociale e nella prospettiva dello sviluppo umano (Sen 1979, 1999). Alla costruzione di queste competenze concorrono: l’educazione ai diritti umani, l’educazione alla pace e alla non violenza, l’educazione all’interculturalità propriamente intesa (Nussbaum 1997, 2000, 2011). Ciascuna di queste aree di competenze costituisce una dimensione dell’educazione alla cittadinanza democratica globale.

Guardando più da vicino all’educazione alla interculturalità, possiamo sinteticamente richiamare i concetti fondamentali che formano la cornice di riferimento teorica entro cui si vanno a collocare sia la dimensione didattica sia la dimensione progettuale, finalizzate a dare realizzazione concreta all’obiettivo dell’inclusione nei contesti scolastici.

1. *Multiculturalismo*: è il termine che designa quella caratteristica strutturale delle società umane che assume crescente visibilità nella contemporaneità (Melotti 2004). Il pluralismo culturale, al quale il termine multiculturalismo rimanda, è un tratto comune ad ogni società umana: il pluralismo culturale non è un fatto storico, bensì una caratteristica originaria che accompagna le società umane e, in quanto tale, esso non è eliminabile, riducibile o modulabile in alcun modo perché essenziale, non estrinseco o contingente rispetto ad esse.

2. *Human diversity*: è espressione difficile da tradurre in italiano senza tradirne il significato più autentico. Potremmo forse utilizzare il termine “varietà”, che forse meglio rispetto al termine *diversità*, e ancor più rispetto a quello di *differenza*, riesce a coglierne un’accezione che non rimandi, più o meno direttamente, a una specifica dimensione biologica, culturale, sociale o politica, quanto piuttosto all’intersezionalità dei molteplici piani su cui l’umano si manifesta (Chakravarti 2015). Ecco, questa è appunto la domanda principale: siamo in grado di cogliere il senso del concetto di una multiforme varietà umana che si esprime come caratteristica stessa dell’umano? E se siamo in grado di coglierla, allora la domanda successiva, che chiama in causa direttamente l’educazione interculturale, è la seguente: come possiamo interpretarla in modo positivo?

3. *Complessità*: è il termine-chiave che designa fin dalla sua introduzione quella prospettiva attraverso cui è possibile conoscere la realtà intorno a noi, nei suoi molteplici fenomeni, dall’interno dei processi che ci toccano e coinvolgono, direttamente o indirettamente, come parte di essi (Bocchi, Ceruti 1985). L’esigenza di uno sguardo (pensiero) complesso ci è rimandata dall’esistere in una realtà in continuo mutamento, in continua trasformazione, in continuo divenire, continuamente problematica.

4. *Interculturalità*: è probabilmente il termine che da solo basta a designare il nodo che stringe assieme le dimensioni precedentemente richiamate, quella sociale, quella soggettiva, quella relazionale. Il nodo sta nel prefisso che non indica una posizione (*tra*), bensì un passare (*attraverso*). Nel termine inter-cultura non si indica una situazione, come ingenuamente si è portati a pensare ricorrendo alle definizioni più superficiali o logore del termine, bensì una dinamica, un processo. Inter-cultura è il termine con cui si risponde alla domanda: come si sta nella cultura, come la si abita? Passando continuamente attraverso soglie e confini, sperimentando costantemente la condizione liminale dell’identità (Martini, Pergola, De Luca Picione 2024): diventando costantemente ciò che siamo, cambiando continuamente rispetto a ciò che eravamo. L’educazione in generale è tale quando riesce ad accompagnare questo «passare attraverso» di identità in divenire; l’educazione a scuola è tale quando realizza per intero un processo del quale l’inclusione ingenuamente intesa è solo il primo momento, importante come gli altri che si svolgono nell’arco di un tempo disteso: l’inclusione è la condizione necessaria per l’appartenenza, il sentirsi a casa. La scuola come una casa aperta che, diversamente da un luogo chiuso, permette all’esperienza di dispiegarsi con fiducia, sapendo di poter contare sul posto sicuro cui fare ritorno. Fino a che il processo educativo giungerà al suo esito migliore e del ritornare non vi sarà più il bisogno. Così la scuola avrà assolto il suo compito più difficile: sarà stata essa stessa luogo vissuto e attraversato che ha infine favorito il transito verso nuovi approdi.

2. L'inclusione linguistico-culturale in prospettiva interculturale

Riprendendo il pensiero wittgensteiniano, ricordiamo come *le parole costituiscono atti linguistici* (c. 1945, in: Wittgenstein, 1980, p. 46) che – corredati di significati, valori e propositi – producono e riproducono atti pragmatici per essere immessi poi in trame relazionali, culturali, educative; pensiero crea parola, parola crea pensiero, cosicché la cultura ne emerge come un cammino tras/formativo in continua elaborazione: un dono della natura che si vede, in un alternarsi di atti ciclici e interdipendenti, tradurre in fatti socializzati. Si giunge così a una seconda conclusione: le parole – nella loro essenza grammaticale, nonché semantica ed etica – vanno selezionate con attenzione e adoperate con cura (De Mauro 1980). L'impiego inclusivo del lessico e delle modalità d'uso poggia sui processi di socializzazione e apprendimento: detto altrimenti, la facoltà di servirsi della parola si rivela essere un dispositivo cruciale ai fini di una proficua interazione sociale, quale uno dei garanti dell'inclusività in prospettiva interculturale. Il "tentativo" di camminare interculturalmente assume così maggiore concretezza: e non soltanto in termini di un iter pratico-operativo, bensì come percorso che combina e intreccia una varietà di culture epistemologiche e metodologiche confluenti in un processo formativo funzionale alla crescita tanto del soggetto direttamente interessato, quanto delle entità sociali circostanti – la classe, la scuola, la famiglia, il gruppo dei pari, le comunità, le istituzioni, il territorio, ecc.

Ebbene, nell'offrirsi come strumento di comunicazione, affermazione identitaria ed espressione culturale, la lingua ci definisce proprio nella qualità di esseri sociali, umani, antropici, produttori e portatori cioè di culture.

Seppur sottintesa, preme la necessità di rievocare gli infiniti risvolti che la convivenza sociale dell'umano possa implicare: tra queste, la pluriversalità culturale (Mignolo 2011) e il plurilinguismo (Saunders 1988; Baker 1993; Fabbro 1996, 2004) sono due macrosistemi che ci interessano maggiormente in questa sede. La diversità, la specificità, la pluralità non sono condizioni monolitiche, predeterminate né esauribili, bensì dimensioni dinamiche, mutevoli e pluriversali, atte a rendere un'esperienza formativa più completa e che, in virtù della loro capacità di generare benefici di matrice sociale, culturale e linguistica, vanno rese accessibili a tutte e tutti. Ed ecco che la complessità (Morin 1990) evoca la prospettiva pedagogica interculturale (Fiorucci 2020): le società umane si manifestano come organismi compositi, articolati, poliedrici, caratteri che rivendicano un costante esercizio di responsabile e strutturata auto-coltivazione, ossia formazione del Sé. Secondo questa prospettiva, valorizzare le diversità significa saper gestire i campi di interazione, confronto e scambio interculturali e maneggiare quindi le risorse chiave per una comprensione reciproca, quale fondamento della crescita sociale, culturale, linguistica, ma anche professionale, politica, economica o di altra natura (Campani, Lapov 2001).

Riallacciandoci al fattore lingua, osserviamo come quella umana si fonda su un immenso assortimento di varietà che non poteva che sortire situazioni in cui conoscere più di un registro linguistico fosse non solo una necessità, bensì una fonte di potenziamento socioculturale. Questa constatazione ci riconduce ad alcuni presupposti: a meno che non si verifichi la compresenza di specifici ostacoli o disturbi cognitivi, sebbene anche in tali circostanze – a seconda del caso e con metodi appropriati – possa implicare benefici, il plurilinguismo non è uno stato di confusione né «determina alcuna difficoltà di ordine

psicologico o di adattamento sociale» (Fabbro 2004: 113). Al contrario: si presenta come un'opportunità di crescere incrementando le conoscenze tanto linguistiche, quanto culturali. Per giunta, l'apprendimento e la conoscenza di altre lingue favorisce la competenza nella prima, "materna" o "nativa" (Fabbro 1996, 2004). In tal senso, le numerose esperienze di bilinguismo (trilinguismo ecc.) delineano una prima tappa (Saunders 1988; Baker 1993; Fabbro 1996) che introduce i beneficiari di questo viaggio apprenditivo e conoscitivo al plurilinguismo: e difatti, non pochi sono gli studi che confermano i vantaggi del plurilinguismo, il cui impatto è visibile su numerosi piani dello sviluppo intellettuale, cognitivo, formativo, informativo, riflessivo, percettivo, creativo... e certamente quello comunicativo.

Il riconoscere i valori e i vantaggi che la lingua umana offre, a partire dalla "mera" possibilità di interagire verbalmente, è maturato nel tempo sino a tradursi in strumenti di conservazione, promozione e tutela delle lingue (studi, grammatiche, istituzioni, ecc.). Tra questi, anche le giornate che, oltre a quelle dedicate a celebrare le singole lingue a livello nazionale, regionale o locale, ricordano questo prezioso dono sul piano internazionale. Ricordiamo, a tal riguardo, la Giornata internazionale della lingua madre, istituita nel 1999 dall'UNESCO, che si celebra il 21 febbraio per promuovere la diversità linguistica e culturale, nonché il plurilinguismo nel mondo; un'altra, proclamata dal Consiglio d'Europa con il patrocinio dell'Unione europea il 1 dicembre 2001, ossia alla fine dell'Anno europeo delle lingue, il 2001, è la Giornata europea delle lingue che si celebra il 26 settembre con lo scopo di promuovere e potenziare l'apprendimento delle lingue nel vecchio continente.

Si inseriscono in questo quadro le sollecitazioni avanzate da enti inter- e sovranazionali preposti alla cultura e all'istruzione che, oltre a suggerire di studiare *lingue*, esortano a studiare *in lingue* (Maalouf 2008; Consiglio dell'Unione Europea 2008; Commissione delle Comunità europee 2008; UNESCO 2009): appello rivolto anzitutto ai ministeri cui è affidata la redazione dei curricula scolastici e universitari e alle istituzioni educative incaricate della loro messa in pratica. Armati di tali consapevolezze, gli esponenti del settore, reputandoli "salutari" per buona riuscita di un progetto pedagogico (Maalouf 2008; Vedovelli 2010), incoraggiano l'inserimento dei percorsi plurilingui nei curricula in un impegno comune di apertura mentale e culturale (Fabbro 2004). Le medesime istanze hanno stimolato, da oltre cinque decenni, la riflessione di diversi campi disciplinari: tra questi, la pedagogia che, muovendo dalla valenza tras/formativa del fenomeno, dedica parte delle proprie piste di studio, ricerca e azione al pluralismo linguistico-culturale in un'ottica interculturale (Calasso 1988, 1989; Mazzotti 1984; Vaccarelli 2001). Nonostante gli studi e le raccomandazioni che affermano la necessità di produrre politiche miranti a un'educazione interculturale e plurilingue, la quotidianità pedagogica resta in diverse realtà europee un terreno tutto da coltivare. E per educarsi a conoscere lingue e culture, basi della formazione umana, siffatta passione va alimentata e curata sin dalla prima infanzia (Saunders 1988) affinché nei discenti possa svilupparsi un interessamento spontaneo per sempre nuovi orizzonti del sapere.

3. Verso una modellizzazione dell'esperienza fiorentina

Nel contesto della mobilità umana su scala inter- e transnazionale, il fattore lingua assume, non tanto nuove, quanto potenziate dimensioni della sua funzione di definitorie dell'umano socializzato: continua a delinearsi come strumento di comunicazione che

incontra nuovi bisogni, *in primis* quello di apprendere un'altra lingua e i relativi linguaggi; con diversi gradi e dosi di realizzazione pratica, la lingua senz'altro persiste nella sua funzione di affermazione identitaria e di espressione culturale; vi si aggiunge infine il ruolo che la lingua ricopre nei processi di mediazione interculturale (Lapov 2023). Nel complesso, i processi migratori – a prescindere dal progetto sottostante, dalle modalità di attuazione e dalle rispettive politiche di gestione e accoglienza – presentano esperienze al cui interno vengono a prospettarsi (anche) le possibilità di ampliare la propria conoscenza linguistica.

La lingua, in parafrasi, diviene una necessità: pertanto, se coltivati e gestiti con professionalità, i percorsi di apprendimento linguistico, imperniati sulla comunicazione interpersonale e intergruppo, possono determinare inedite opportunità di scambio interlinguistico e interculturale. Orbene, apprendere la lingua della società ospitante, nonché maggioritaria nel territorio in cui e con cui il soggetto migrante si trova a interagire, significa allargare i propri orizzonti conoscitivi sul piano linguistico, culturale, sociale, professionale, personale, e quindi identitario. In parallelo, stimolare il mantenimento della lingua materna risulta essere un accompagnamento costruttivo per i processi di apprendimento di nuova lingua proprio in considerazione della valenza affettiva, comunicativa, socioculturale e pedagogico-interculturale della lingua e del linguaggio come segmenti imprescindibili dell'agire antropico.

In risposta all'arrivo dei profughi che raggiungevano l'Italia dalla ex Jugoslavia a causa di conflitti armati, la città di Firenze si è mossa avviando, nell'anno scolastico 1999/2000, un'iniziativa di accoglienza e inserimento di adulti e minori, famiglie e singoli, nel tessuto sociale e – quanto alla componente minorile – anche scolastico. Col passare degli anni, questo progetto, dettato inizialmente dall'emergenza, è stato tradotto in una realtà strutturata e duratura nel tempo: e difatti, la Rete dei Centri di alfabetizzazione in italiano L2 (seconda lingua) del Comune di Firenze è arrivata a compiere nel 2025 mezzo secolo di esistenza e operatività, dato che si somma alla qualità e alla professionalità del servizio nel campo di inclusione scolastica di alunni/e d'origine immigrata fino a determinarne il primato nel panorama nazionale.

La copertura dei servizi erogati dai Centri di alfabetizzazione, quali Gandhi, Giufà e Ulysse, si estende alle scuole pubbliche primarie e secondarie di I grado della città, più alcuni istituti del primo biennio della scuola secondaria di II grado. L'offerta si dirama mediante un sistema di servizi di supporto ai processi di accoglienza, inserimento sociolinguistico e inclusione scolastica dell'utenza d'origine immigrata, con particolare attenzione ai neoarrivati. Così inquadrato, il ventaglio operativo dei Centri contempla servizi che spaziano dai laboratori linguistici (italiano L2) per i neoarrivati ai percorsi interculturali a classe intera, dalla mediazione interculturale al mantenimento della lingua d'origine (L1), dalle attività di sostegno allo studio a quelle di orientamento nei passaggi verso la scuola prima media e poi superiore (Lapov 2020, pp. 148-149). Esito finale: un "tassello" di progettualità socio-pedagogica territoriale, intesa come apertura inclusiva in prospettiva pedagogica interculturale, vitale per tutti gli attori coinvolti – gli alunni e le alunne, le scuole, le famiglie, le comunità, le istituzioni, ecc.

Muovendo da quanto fin qua teorizzato, l'esperienza fiorentina ha messo all'opera diverse tra le dimensioni tras/formative della lingua: la comunicazione, l'interazione, l'inserimento ... fino all'inclusione quale atto partecipatorio che garantisce maggiori

possibilità di accesso ai diritti, alla formazione, al lavoro, alla convivenza e quindi all'autorealizzazione del soggetto immigrato.

È in questo quadro che si iscrive l'iniziativa lanciata nel 2025 dal Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze di sottoscrivere un Accordo di collaborazione triennale con il Comune di Firenze: dal momento che l'operato dei Centri di alfabetizzazione non trovava una eco nel mondo della ricerca, nonché stimolati dall'eccellenza e dalla continuità del servizio, i promotori dell'Accordo hanno ritenuto opportuno accendere un faro su questa importante esperienza mettendo le due sponde in comunicazione con l'obiettivo di valorizzare, promuovere e modellizzare questa preziosa risorsa che, sostanziata in saperi e pratiche di progettualità territoriale, mira all'inclusione scolastica in prospettiva interculturale.

Riferimenti bibliografici

- Baker C., *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 1993.
- Banks J.A., Lynch J. (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*, Eastbourne, Holt, 1986.
- Bauman Z. (1998), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, tr. it. Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985.
- Calasso M.G., *La formazione interculturale degli insegnanti di lingue straniere*, I Quaderni di Villa Falconieri, Frascati, Cede, 1988.
- Calasso M. G., *La valenza formativa del pluralismo linguistico*, in «Scuola e città», 3, 1989, pp. 120-125.
- Campani G., Lapov Z. (a cura di), *Dinamiche identitarie: multilinguismo ed educazione interculturale*, Torino, L'Harmattan Italia, 2001.
- Chakravarti A., *Perspectives on Human Variation through the Lens of Diversity and Race*, in «Cold Spring Harbor Perspectives in Biology», 7, 2015, pp. 1-14.
- Commissione delle Comunità europee, *Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune*, Comunicazione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, 18.9.2008, Bruxelles., 2008.
- Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio del 22 maggio 2008 sul multilinguismo*, Relazione del Comitato dei Rappresentanti permanenti (Parte 1) al Consiglio, Bruxelles, 2008.
- Council of Europe, *The "Maastricht Global Education Declaration"*, Maastricht, November 15th-17th, 2002.
- De Mauro T., *Guida all'uso delle parole. Come parlare e scrivere semplice e preciso. Uno stile italiano per capire e farsi capire*, Roma, Editori Riuniti, 1980.
- Fabbro F., *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Roma, Astrolabio, 1996.
- Fabbro F., *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio, 2004.

- Fiorucci M., *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- Lapov Z., *In DaD con alunni di recente immigrazione: pratiche, soluzioni, relazioni*, in «Ricercazione», 12(2), 2020, pp. 143-168.
- Lapov Z., *La mediazione interculturale a scuola: professione femminile o questione di genere?* in «Studi sulla formazione», 26(1), 2023, pp. 207-223.
- Maalouf A., *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*, Proposte del Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione Europea, Bruxelles, 2008.
- Martini E., Pergola F., De Luca Picione R., *Confini, liminalità e metamorfosi. La complessità del confine nell'esperienza dell'umano*, Milano, Mimesis, 2024.
- Mazzotti G. (a cura di), *Verso un'educazione interlinguistica e transculturale*, Milano: Marzorati, 1984.
- Melotti U., *Migrazioni internazionali. Globalizzazione e culture politiche*, Milano, Bruno Mondadori, 2004.
- Mignolo W.D., *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*, Durham & London, Duke University Press, 2011.
- Morin E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.
- Nussbaum M. C., *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge (US), Harvard University Press, 1997.
- Nussbaum M.C., *Women and human development: the capabilities approach*, Cambridge (US), Cambridge University Press, 2000.
- Nussbaum M.C., *Creating capabilities: the human development approach*, Cambridge (US), The Belknap Press of Harvard University Press, 2011.
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2013.
- Saunders G., *Bilingual Children: from Birth to Teens*, Clevedon, Multilingual Matters, 1988.
- Sen A., *Equality of What?*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, 1979.
- Sen A., *Development as Freedom*, New York, Alfred A. Knopf, 1999.
- UNESCO, *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale*, Rapporto mondiale dell'UNESCO, Paris, 2009.
- Vaccarelli A., *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*, Pisa, ETS, 2001.
- Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci, 2010.
- Wittgenstein L. (1921), *Tractatus logico-philosophicus*, tr. it., *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, Torino, Einaudi, 2009.
- Wittgenstein L., *Culture and Value* (ed. by G.H. von Wright, in coll. with H. Nyman), Chicago, University of Chicago Press, 1980.