



## Spazi pedagogici nell'incontro con l'altro

MARIA GRAZIA LOMBARDI

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Salerno

Corresponding author: [mlombardi@unisa.it](mailto:mlombardi@unisa.it)

**Abstract.** This work analyzes the theme of intercultural education through the pedagogical category of the possible utopia which, in the intercultural educational reflection, necessarily refers to the idea of pedagogical space. In this direction the reflections move from a fundamental question. What is the pedagogical space of intercultural education? So what is the educational space of the meeting with each other? It is through this question that work moves from the hypothesis that pedagogical spaces in the meeting with each other can create that one and only humanity, pedagogically meant uniqueness, as the uniqueness of human rights.

**Keywords.** education, intercultural, utopia, relationship, meeting

---

Scrivere di intercultura, oggi, significa certamente *occuparsi* di una emergenza educativa, sociale e culturale, ma significa anche orientare lo sguardo pedagogico nella direzione di una *utopia possibile*. Una ipotesi, quella dell'utopia possibile, che rinvia ad una apparente contraddizione – che nel linguaggio grammaticale è definita un ossimoro – ma che utilizziamo in questa sede, richiamandoci alla filosofia di Gramsci, nel significato di potenziale «salto critico ed emancipativo dalla prassi esistente alla prassi possibile»<sup>1</sup>.

Quando Gramsci analizza, nei *Quaderni del carcere*, la filosofia della prassi, mette al centro della sua riflessione filosofica una indissolubile unità tra teoria e prassi capace di porsi come «superamento del modo di pensare preesistente. Quindi come critica del «senso comune» (dopo essersi basata sul senso comune per mostrare che «tutti» sono filosofi e che non si tratta di introdurre ex-novo una scienza nella vita individuale di tutti, ma di innovare e rendere «critica» un'attività preesistente) e della filosofia degli intellettuali, che è quella che dà luogo alla storia della filosofia»<sup>2</sup>.

Si tratta di una filosofia che nasce come critica concreta del pensiero esistente e che, nel suo porsi come momento di riflessione teorico-pratica, evidenzia nell'atteggiamento critico quel superamento del modo di pensare che, oltre l'atto puro gentiliano, propone l'atto storico come consapevole e concreta unità tra un soggetto ed un oggetto storicamente determinati. L'utopia possibile risiede, proprio, in questo riconoscimento.

L'educazione interculturale fa i conti con la dimensione dell'utopia possibile nella misura in cui *tende al bene, progetta in vista di un orizzonte di condivisione senza per*

---

<sup>1</sup> M.G. Lombardi, *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*, Pensa Multimedia, Lecce 2015, p.13.

<sup>2</sup> A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci, Einaudi, Torino 2014, 8,220; Q 1080.

questo divenire «una istanza puramente teorica di perfettibilità umana e sociale che allontanerebbe la pedagogia dalla sua struttura originaria di disciplina teorico-pratica»<sup>3</sup>.

Una utopia che ci obbliga ad interrogarci sulla dialettica tra presente, passato e futuro e che, nel solco di una riflessione educativa interculturale, rinvia necessariamente all'idea di *spazio pedagogico*. Nello specifico le nostre riflessioni muovono da un interrogativo di fondo: qual è lo spazio pedagogico dell'educazione interculturale? E quindi qual è lo spazio educativo dell'incontro con l'altro?

Mario Gennari, riflettendo sulla *pedagogia degli ambienti educativi*, ne evidenzia la triplice articolazione in «spazio scolastico, abitativo e sociale»<sup>4</sup>, che, certamente, costituiscono anche alcuni tra gli spazi pedagogici relativi all'educazione interculturale; spazi che devono necessariamente articolarsi in una temporalità piena e consapevole poiché l'educazione interculturale necessita di un'azione che certamente agisce nel presente e si proietta nel futuro, ma a partire dalla consapevolezza di un passato *fondativo e formativo* che, come scrive Gennari una «sarà la condizione del futuro (...). Il passato per così dire protegge il futuro. Lo rende possibile!»<sup>5</sup>

L'educazione interculturale, come campo di studi multidisciplinare, richiede un approccio di analisi e di intervento piuttosto articolato e complesso e non tanto perché, come emerge dai recenti studi delle neuroscienze, i fenomeni migratori rinviano ad una continua riorganizzazione cerebrale<sup>6</sup>, quanto piuttosto perché l'educazione interculturale «si configura come la risposta in termini di prassi formativa alle sfide poste dal mondo delle interdipendenze; è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze»<sup>7</sup>.

*Modificare gli abiti cognitivi con cui ci rappresentiamo gli stranieri* significa educare ad una progettualità pedagogica in grado di favorire innanzitutto il passaggio, così come proposto da Kant, dal paradigma dell'ostilità al paradigma dell'ospitalità, ma anche da una società incentrata sui temi della solidarietà e della tolleranza ad una società interculturale che è insieme progetto, condivisione, dialogo e cura educativa.

La complessità, insieme alla dimensione utopica di tale progettualità pedagogica, è già nel titolo di un recente lavoro di Zygmunt Bauman *Stranieri alle porte*<sup>8</sup>.

<sup>3</sup> Ivi, p.12.

<sup>4</sup> M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma 1997, p.7.

<sup>5</sup> Ivi, p. III.

<sup>6</sup> «L'immigrazione è solitamente un'esperienza dura e mai conclusa per il cervello adulto, dato che richiede una massiccia riorganizzazione di ampie zone della corteccia. È qualcosa di ben più difficile che imparare semplicemente cose nuove, poiché la nuova cultura è in competizione plastica con i network neurali il cui periodo critico dello sviluppo si è svolto nella terra d'origine. Una buona integrazione, con qualche eccezione, richiede almeno una generazione. Solo i bambini immigranti, che vivono il loro periodo critico nella cultura d'arrivo, possono sperare di trovare l'immigrazione meno disorientante e traumatizzante. Per la maggior parte delle persone, invece, lo choc Culturale è uno choc cerebrale. Le differenze culturali sono così persistenti perché, quando apprendiamo la nostra cultura d'origine e questa viene cablata nel cervello, diventa per noi come una seconda natura, apparentemente naturale come molti degli istinti con cui siamo nati» (N. Doidge, *Il cervello infinito*, Ponte alle Grazie, Milano 2007, pp.312-313).

<sup>7</sup> R. Roig Vila, M.Fiorucci (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas / Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e l'Interculturalità nella scuola*. Alcoy & Roma: Marfil & Università degli Studi Roma Tre 2010, p.139.

<sup>8</sup> Z. Bauman, *Stranieri alle porte*, Laterza, Roma-Bari 2016.

È proprio a partire dagli studi del sociologo che proveremo a declinare gli spazi pedagogici, nello specifico quello abitativo e sociale, dell'educazione interculturale.

Dopo un'attenta analisi delle cause dell'attuale crisi migratoria, lo studioso scrive: «La produzione di persone *in esubero* (*localmente inutili* – ovvero numericamente in eccesso e inoccupabili – a causa del progresso economico, oppure *localmente inaccettabili* – ovvero rifiutate – a causa di disordini, conflitti e scontri dovuti alle trasformazioni sociali/politiche e alle lotte di potere che ne derivano) è parte integrante del nostro stile di vita moderno»<sup>9</sup>.

Quello che colpisce, nell'accurata e realistica descrizione del fenomeno, sono le riflessioni sulle percezioni che lo straniero suscita nella comunità ospitante: percezioni di timore legato all'ansia, alla paura che i fenomeni migratori, connessi all'imprevedibilità di ciò che è *altro da me*, generano.

Bauman parla di *panico da migrazione* proprio per evidenziare la portata del fenomeno e le ripercussioni che, in termini di percezione dell'altro, esso lascia emergere.

Il panico da migrazione diviene, nella sua forma estrema, la dimensione costitutiva dello spazio abitativo e sociale nei confronti dello *straniero*.

E non basta immaginare da quali atrocità lo straniero fugga, con quanta sofferenza giunga vivo dopo aver visto i suoi compagni morire; il *panico da migrazione* permea tutti i livelli della «società della prestazione»<sup>10</sup>, perché, nella società della prestazione, caratterizzata dalla competizione individuale, non c'è spazio per l'inefficienza e non c'è tempo per *la negatività dell'esperienza*<sup>11</sup>. Anzi, i protagonisti della società della prestazione – che è l'esito di un processo di individualizzazione, nel quale l'identità sociale si costruisce attraverso i consumi ed il mercato – sono destinati «alla progressiva erosione dei legami di comunità che porta alla vulnerabilità, alla volatilità e infine allo smantellamento di collettività un tempo coese»<sup>12</sup>.

Si tratta di una società che ha esasperato quel passaggio dalla dimensione organica della comunità (*Gemeinschaft*) alla dimensione artificiale della società (*Gesellschaft*)<sup>13</sup>, perdendo di vista lo spazio umano, relazionale, educativo, dell'incontro con l'altro.

Né un possibile richiamo al messaggio kantiano della *Pace perpetua* potrebbe ridurre il diffondersi del *panico da migrazione* che struttura e diffonde il paradigma dell'*ostilità*.

L'opera di Kant, pubblicata nel 1795, pur analizzata negli anni in termini di utopia politica, sembra riemergere, con particolare vigore e attualità, anche nel momento storico attuale. Essa, infatti, suddivisa in diversi articoli – tra cui quelli relativi alle tre garanzie (empirica, naturale e morale) – mette in evidenza la possibilità, per gli uomini, di raggiungere una dimensione di pace.

La *pace perpetua* è considerata vantaggiosa, per gli uomini, per tre ordini di motivi: perché la condizione umana fondata sul principio della convivenza è consapevole che non può esistere una espansione territoriale illimitata, motivo per il quale occorre raggiungere una situazione di vita in comune pacifica; perché attraverso tale presupposto è

<sup>9</sup> Ivi, p.5.

<sup>10</sup> Ivi, p.49.

<sup>11</sup> H. Byung-Chul, *La società della stanchezza*, Nottetempo, Roma 2012.

<sup>12</sup> Z. Bauman, *Stranieri alle porte*, cit. p.93.

<sup>13</sup> F. Tönnies, (1887), *Gemeinschaft und Gesellschaft*, Reislad Leipzig trad. it. Comunità e società, Edizioni di comunità, Milano, 1963.

possibile sospendere la condizione naturale di lotta permanente e, infine, per un ordine morale, poiché, essendo la pace raggiungibile, è dovere umano perseguirla<sup>14</sup>.

Nella filosofia kantiana, naturalmente, non si «postula il venir meno della distinzione tra i vari territori, paesi, Stati dotati di sovranità territoriale e di autogoverno considerati e trattati dalla rispettiva popolazione come propria legittima madrepatria, ma un <<diritto (...) di proporsi come membri della società>>, vale a dire di comunicare, avviare una interazione amichevole e infine cercare di stabilire legami di amicizia mutuamente vantaggiosi e, si presume, forieri di arricchimenti personali. A tal fine Kant chiede che all'ostilità subentri l'ospitalità»<sup>15</sup> attraverso un accordo tra la politica e la morale. In questa direzione il filosofo distingue il *politico morale* dal *moralista politico*. Le azioni messe in atto da queste due figure si esplicitano su due dimensioni: se, infatti, il primo segue i dettami della ragione morale, il secondo usa la morale per le sue azioni politiche. È chiaramente il *politico morale* colui che può garantire nella società lo strutturarsi della pace perpetua favorendo altresì il passaggio dal paradigma dell'ostilità al paradigma dell'ospitalità.

È chiaro che, da un punto di vista pedagogico, il passaggio dal paradigma dell'ostilità al paradigma dell'ospitalità non esaurisce né è in grado di portare a compimento, negli spazi abitativi e sociali, l'educazione interculturale, ma ne costituisce una prima e necessaria articolazione. È, infatti, nel passaggio dal principio dell'ostilità a quello di reciproca ospitalità, inteso come attenzione all'altro, che è racchiuso quel tendere al bene, quel progettare in vista di un orizzonte di condivisione che orienta lo sguardo pedagogico dell'educazione interculturale nella direzione di una *utopia possibile*, perché il paradigma dell'ostilità *riduce* nella percezione del mondo moderno lo straniero ad *altro*. «Quegli altri sono esclusi dallo sguardo, dall'attenzione e dalla coscienza di tutti noi (...) e anche quando gli altri riescono ad accedere al nostro mondo, le entrate e le uscite passano per stretti corridoi, sono filtrate da telecamere, lettori di impronte digitali, rilevatori di armi, virus, batteri, pensieri e ricordi. Se improvvisamente abbiamo notato la loro presenza, di solito è accaduto perché abbiamo scoperto un passaggio tra quelle due grandi categorie di cui fino ad allora non ci si era quasi accorti (...). Ciò non significa che, pungolati dai rimorsi, abbiamo improvvisamente deciso di toglierci i paraocchi. In realtà sono stati gli altri, presentandosi in massa alla nostra porta di casa, a costringerci a guardare in faccia alcuni aspetti della reale condizione del mondo che ci erano rimasti comodamente e confortevolmente invisibili»<sup>16</sup>.

È a partire da questa invisibilità che si struttura la categoria dell'indesiderato/inaccettabile che è alla base del paradigma dell'ostilità.

Invisibilità, ostilità, nel migliore dei casi, ospitalità, sono le dinamiche che strutturano, nella loro forma estrema, gli spazi della società attuale nei confronti dello *straniero* e che chiedono alla pedagogia, di essere ripensati attraverso nuove categorie epistemologiche.

In questa direzione, particolare significato assume l'ipotesi di *Paideia Empatica* di Bellingreri (2005) nella quale «l'empatia pedagogica percepisce l'altro come una prospettiva singolare ed unica aperta sul mondo»<sup>17</sup>. È dunque in questa singolarità, unicità ed

<sup>14</sup> I. Kant (1795), *Per la pace perpetua Un progetto filosofico di Immanuel Kant*, Rizzoli, Milano, 2003.

<sup>15</sup> Z. Bauman, *Stranieri alle porte*, cit, p.63.

<sup>16</sup> Ivi, p.77.

<sup>17</sup> A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p.339.

apertura che è possibile abitare gli spazi pedagogici nell'incontro con l'altro. È nella singolarità dell'uomo cosciente di sé di stampo agostiniano che ci si apre all'umanità, ed è nella singolarità relazionale di San Tommaso che l'essere persona si realizza nell'alterità e nell'apertura agli altri e all'Altro.

Tra gli spazi pedagogici dell'educazione interculturale, lo spazio scuola assume un ruolo primario, poiché essa si pone quale luogo istituzionale dell'agire educativo-didattico, in cui è la stessa *relazione* educativa scolastica a costituirsi quale luogo di *educazione alla convivenza civile*<sup>18</sup>.

Sirignano scrive che «la scuola si presenta come il luogo privilegiato per una formazione interculturale in quanto essa è istituzionalmente deputata, non solo all'istruzione, ma anche alla trasmissione di modelli di comportamento e alla formazione complessiva del soggetto inteso come essere sociale»<sup>19</sup>; in questo senso, dunque, lo spazio scuola può assumere quelle caratteristiche di un *laboratorio di ricerca delle differenze*<sup>20</sup> in cui ripensare e ricostruire, senza per questo assimilare o annullare la propria individualità.

La scuola italiana, secondo i dati del MIUR, ha visto negli ultimi anni un aumento progressivo delle iscrizioni degli alunni con cittadinanza non italiana in tutti gli ordini e gradi scolastici, fino a «raggiungere nel 2012/13 l'incidenza complessiva dell'8,8% che si articola come segue: 9,8% nella scuola primaria e nella scuola dell'infanzia, 9,6% nella secondaria di primo grado e 6,6% nella secondaria di secondo grado. La scuola primaria accoglie il maggior numero di iscritti con cittadinanza non italiana (276.129 alunni), seguita per la prima volta dalle scuole secondarie di secondo grado (175.120 studenti), dalle secondarie di primo grado (170.792 alunni) e dalle scuole dell'infanzia (164.589 alunni)»<sup>21</sup>.

Si tratta di dati che evidenziano nella presenza di alunni con cittadinanza italiana un elemento strutturante la scuola italiana che si trova a fare i conti non, come accadeva per il passato, con un fenomeno eccezionale, quanto piuttosto con una quotidianità in continua crescita. Ecco dunque che alla scuola è affidato «il difficile compito di promuovere il passaggio da un pensiero autocentrato e monolitico a un pensiero nomade e migrante, con cui imparare a coniugare vicino e lontano, particolarità e universalità, a difendere l'autonomia intellettuale, a contrastare la dipendenza e l'uniformazione, a contribuire all'elaborazione di un progetto comune di superamento e di rimozione delle vecchie e nuove forme di intolleranza, di discriminazione, di separazione e di esclusione. In una fase storica in cui le nostre città sono diventate meta di intere popolazioni migranti, l'educazione interculturale realizzata a scuola si pone come una irrinunciabile priorità per trasformare un evento carico di possibile conflittualità in un'irripetibile opportunità di analisi e di riflessione sui limiti della monocultura e dell'etnocentrismo, e per porre le basi di una storia comune e solidale»<sup>22</sup>.

In questa direzione, ai docenti è affidato il difficile e delicato compito di una educazione interculturale che tenga conto della dinamicità del modello scolastico intercultu-

---

<sup>18</sup> L. Clarizia, *La relazione educativa scolastica quale luogo di educazione alla convivenza civile*, in AA.VV., *Convivenza civile e nuovo impegno pedagogico*. XLV Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 2007, pp.201-206.

<sup>19</sup> F.M. Sirignano, *La società interculturale. Modelli e pratiche pedagogiche*, ETS, Pisa 2007, p.32.

<sup>20</sup> F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Bari-Roma 2002.

<sup>21</sup> MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana La scuola multiculturale nei contesti locali*, Rapporto nazionale 2014-2015.

<sup>22</sup> F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, cit. p.42.

rale italiano. Così come evidenziato dall'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale* (MIUR 2007), «il modello italiano è strutturalmente dinamico, nonostante il fenomeno migratorio stia assumendo caratteri di stabilizzazione (...). La dinamicità del modello deriva inoltre in maniera imprescindibile dall'età dei soggetti che richiede comprensione e rispetto dei tempi non standardizzati di crescita»<sup>23</sup>.

È chiaro che, per poter progettare a scuola, così come nei contesti educativi in generale, una educazione interculturale, risulta fondamentale acquisire una competenza interculturale. Numerosi sono gli studi e i modelli di competenza interculturale presentati, al punto che il Rapporto Mondiale dell'UNESCO (2009) invita a promuovere tale competenza nei confronti di tutti gli operatori che si occupano di educazione formale e informale.

Non è questa la sede per analizzare i modelli di competenza interculturale, di cui vi è ampia bibliografia nazionale ed internazionale; tuttavia nella nostra ipotesi di scuola quale spazio pedagogico dell'educazione interculturale trova particolare riscontro il modello dinamico di Darla Deandorff<sup>24</sup>.

La studiosa definisce la competenza interculturale attraverso un apprendimento che si struttura lungo tutto l'arco della vita di un individuo nel quale possiamo distinguere quattro dimensioni: le attitudini (apertura, rispetto), la conoscenza culturale, le abilità interculturali ovvero la capacità di riflettere su questioni interculturali e la capacità d'interagire in maniera costruttiva. Tutte e quattro le dimensioni s'influenzano reciprocamente poiché gli esiti di ciascuna istanza d'interazione interculturale possono impattare negativamente o positivamente sulle attitudini, la conoscenza, le abilità e la riflessione degli attori<sup>25</sup>. Si tratta dunque non tanto di acquisire delle abilità da mettere in pratica quanto piuttosto di costruire quegli *abiti cognitivi* che ci consentono di rappresentare l'altro attraverso una progettualità educativa interculturale.

La progettualità di una competenza interculturale, così intesa, nella società della prestazione, si trova a fare i conti con quella *utopia possibile* che orienta la nostra ipotesi sugli spazi pedagogici dell'educazione interculturale. Si tratta di quel salto critico, gramscianamente inteso, dalla dimensione dell'esistente, ciò che realmente è, alla dimensione del possibile, ciò che può divenire.

In questa direzione bisogna chiedersi *cosa* la crisi migratoria, che costituisce la realtà esistente, può divenire attraverso quel salto critico ed emancipativo alla prassi possibile. Quale traiettoria può indicare il «superamento del modo di pensare preesistente (...) del senso comune»<sup>26</sup>. La risposta è nella direzione educativa; alla pedagogia, cioè, resta il difficile compito di diffondere negli spazi abitativo-sociale e scolastico i principi dell'educazione interculturale.

Si tratta di provare a mettere in pratica il messaggio kantiano della *pace perpetua* favorendo anche il passaggio dalla dimensione dell'empatia, intesa come capacità di met-

<sup>23</sup> MIUR, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007, p.5.

<sup>24</sup>D. K. Deandorff, *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*. Rivista di Studi sull'Educazione Internazionale, Vol. 10 N. 3: 241-266, 2006.

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci, Einaudi, Torino 2014, 8,220; Q 1080.

tersi nei panni dell'altro, alla dimensione dell'exotopia, intesa come una capacità relazionale complessa che ci consente di comprendere l'altro quando si presenta come caratterizzato da una profonda diversità ideologica e/o culturale.

In questo senso l'exotopia «permette di farsi carico dello spazio, mai eliminabile, tra un Io e un Tu, all'interno della relazione interpersonale considerandolo non già come elemento capace di suscitare diffidenza, paura, e finanche rifiuto, bensì come opportunità di realizzare un incontro, nonostante la consapevolezza di una sostanziale diversità tra me e l'altro»<sup>27</sup>, riducendo il diffondersi del *panico da migrazione*.

Non è un caso che Gennari<sup>28</sup> includa in una unica dimensione *la formazione, l'educazione intersoggettiva, interetnica, interculturale*: vi è il soggetto, poi la sua capacità di costruire relazioni ed è nella sua intersoggettività che la persona è in grado di stabilire «una connessione di relazionalità umane intessute di reciprocità»<sup>29</sup>. In questa reciprocità relazionale l'educazione interculturale può attingere la forza dialettica per superare quel *panico da migrazione* e per costruire quegli *abiti cognitivi* attraverso cui educare all'exotopia che, ricordando le parole di Bachtin<sup>30</sup>, costituisce la più importante strada per la comprensione.

Gli spazi pedagogici nell'incontro con l'altro ritrovano dunque nella *Paideia empatica*<sup>31</sup> quelle categorie pedagogiche che definiscono l'ontologia *a rete* dell'intercultura – *cultura, alterità/differenza, pluralismo, incontro, tolleranza, accoglienza, dialogo/integrazione, diritti, soggetto, etica, comunità/agorà, métissage* – che, come scrive Cambi «ci appaiono costitutive ontologicamente e atte a ben definire quell'oggetto-processo-complesso/confittuale che è l'intercultura»<sup>32</sup>.

È forse in questa direzione che gli spazi pedagogici nell'incontro con l'altro possono dar vita a quella *sola ed unica umanità* di cui parla Bauman, *unicità* pedagogicamente intesa, come *unicità dei diritti umani*.

## Riferimenti Bibliografici

- Bachtin M., *L'autore e l'eroe*, Torino, Einaudi, 2000.  
 Bauman Z., *Stranieri alle porte*, Roma-Bari, Laterza, 2016.  
 Bauman Z., *L'enigma multiculturale*, Bologna, Il Mulino, 2003.  
 Bellantoni D., Cucco M., *Dall'empatia all'exopatia: la diversità come opportunità di crescita. Una riflessione analitico-esistenziale*, in “Ricerca di Senso. Analisi esistenziale e logoterapia frankliana”, n.3 Ottobre, 2016, Trento, Erickson, 2016.  
 Bellingreri A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.  
 Cambi F., *Per una pedagogia dell'intercultura*, in “Studi sulla formazione”, 1-2014, pp.

<sup>27</sup> D. Bellantoni, M. Cucco, *Dall'empatia all'exopatia: la diversità come opportunità di crescita. Una riflessione analitico-esistenziale*, in Ricerca di Senso. Analisi esistenziale e logoterapia frankliana, n.3 Ottobre, 2016, Erickson, Trento 2016.

<sup>28</sup> M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2006/2015.

<sup>29</sup> Ivi, p.315.

<sup>30</sup> M. Bachtin M., *L'autore e l'eroe*, Torino, Einaudi 2000.

<sup>31</sup> A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, cit.

<sup>32</sup> F. Cambi, *Per una pedagogia dell'intercultura*, in Studi sulla formazione, 1-2014, pp. 71-76 Firenze University Press, p.74.

- 71-76 Firenze University Press.
- Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001.
- Cambi F., Colicchi E., Muzi M., Spadafora G., *Pedagogia generale: identità, modelli, problemi*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 2001.
- Clarizia L., *La relazione educativa scolastica quale luogo di educazione alla convivenza civile*, in AA.VV., *Convivenza civile e nuovo impegno pedagogico*. XLV Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 2007, pp.201-206.
- Demetrio D., *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- Deandorff D. K., *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*, "Rivista di Studi sull'Educazione Internazionale", Vol. 10 N. 3: 241-266, 2006.
- Doidge N., *Il cervello infinito*, Milano, Ponte alle Grazie, 2007.
- Dusi P., *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una Pedagogia dell'interculturale*, Milano, Vita e pensiero, 2000.
- Gennari M., *Pedagogia degli ambienti educativi*, Roma, Armando, 1997.
- Gennari M., *Trattato di pedagogia generale*, Milano, Bompiani, 2006/2015.
- Giusti M., *Pedagogia Interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Bari, Laterza, 2005.
- Kant I. (1795), *Per la pace perpetua Un progetto filosofico di Immanuel Kant*, Milano, Rizzoli, 2003.
- Lombardi M.G., *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2015.
- MIUR, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007.
- MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana La scuola multiculturale nei contesti locali*, Rapporto nazionale 2014-2015.
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Bari-Roma, Laterza, 2002.
- Portera A. (a cura di), *Pedagogia Interculturale in Italia e in Europa*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.
- Portera A., *Educazione interculturale in famiglia*, Brescia, La scuola, 2004.
- Portera A., *Globalizzazione e Pedagogia Interculturale*, Trento, Erickson, 2006.
- Portera A. (a cura di), *Educazione interculturale nel confronto internazionale*, Milano, Guerini, 2006.
- Rapporto Mondiale UNESCO, *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale*, Parigi, 2009.
- Roig Vila R., Fiorucci M. (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas / Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e l'Interculturalità nella scuola*. Alcoy & Roma: Marfil & Università degli Studi Roma Tre 2010.
- Sirignano F.M., *La società interculturale. Modelli e pratiche pedagogiche*, ETS, Pisa 2007.
- Tönnies F., (1887), *Gemeinschaft und Gesellschaft*, Reislad Leipzig trad. it. *Comunità e società*, Milano, Edizioni di comunità, 1963.