

## **L'intercultura nella normativa scolastica italiana: continuità, criticità e prospettive alla luce delle *Nuove Indicazioni 2025* (Parte 1)**

### **Intercultural education in Italian school policy: continuities, critical issues and perspectives in light of the *Nuove Indicazioni 2025* (Part 1)**

Farnaz Farahi  
Ricercatrice  
Università eCampus

#### **Sommario**

In occasione delle *Nuove Indicazioni 2025* – Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione, il contributo intende ridare importanza alla componente interculturale dell'educazione e della didattica. Desidera farlo ponendo attenzione all'evoluzione che tale tematica ha assunto nella normativa italiana, con particolare rimando ai documenti ministeriali che ne hanno definito principi e orientamenti pedagogici. Muovendo da un riesame critico delle fonti normative e integrando riferimenti alla letteratura scientifica, lo studio evidenzia come l'intercultura abbia rappresentato un asse fondante dell'azione educativo-didattica, delineandola in termini di luogo di apprendimento democratico. Principio pedagogico che rischia di attenuarsi con le *Nuove Indicazioni 2025*, fautrici di un arretramento rispetto alla visione eterocentrica in precedenza consolidata. Il contributo viene suddiviso in due parti di progressiva pubblicazione. La prima, quella qui presentata, si concentra sull'importanza che l'intercultura ha gradualmente assunto nella normativa italiana e nei processi di apprendimento. In una più specifica seconda parte, invece, sarà considerata l'evoluzione delle discipline curriculari e le prospettive di lungo periodo della dimensione interculturale. L'articolo intende riaffermare la centralità dell'intercultura quale principio imprescindibile del sistema educativo-didattico, fungendo da linea guida per i professionisti.

**Parole chiave:** educazione interculturale, apprendimento democratico, politiche educative, diversità e inclusione, Nuove Indicazioni 2025.

#### **Abstract**

On the occasion of the *Nuove Indicazioni 2025* – *Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione*, this article aims to restore prominence to the intercultural dimension of education and teaching. It does so by examining how this theme has evolved within Italian educational policy, with particular attention to the ministerial documents that have progressively defined its pedagogical principles and orientations. Through a critical review of normative sources, supported by relevant scientific literature, the study shows that intercultural education has long constituted a foundational pillar of educational practice, contributing to the conceptualization of the school as a site of democratic learning. This principle appears weakened in the *Nuove Indicazioni*, which risk signalling a departure from heterocentric perspective previously consolidated. The article is structured in two progressively published parts. The first, presented here, analyses the role attributed to intercultural education in Italian normative frameworks and its implications for learning processes. The second will examine intercultural developments within curricular disciplines and their long-term educational prospects. The article ultimately reaffirms the centrality of intercultural education as an indispensable principle for educational practice and a guiding framework for professionals.

**Keywords:** intercultural education, democratic learning, educational policy, curriculum development, New Guidelines 2025.

#### **Introduzione**

Il contributo analizza la traiettoria evolutiva che, negli ultimi decenni, ha caratterizzato la normativa italiana in materia di educazione interculturale. Attraverso una disamina critica dei documenti ministeriali che hanno scandito lo sviluppo della disciplina e alla luce della crescente complessità dei contesti educativi e didattici contemporanei – segnati da pluralità culturali, linguistiche e biografiche (Callari Galli *et al.*, 2016; Morin, 2023) –

l'intenzione è riportare in primo piano i principi strutturanti l'intercultura, spesso dati per acquisiti, ma oggi bisognosi di una rinnovata attenzione teorico-operativa. A riguardo, il sistema di istruzione italiano dispone di un patrimonio di riflessioni pedagogiche, dispositivi normativi e orientamenti che, nel tempo, hanno conferito all'intercultura una dimensione non soltanto accessoria, ma imprescindibile dell'educazione e della didattica. Un modello pedagogico che valorizza le differenze, sostenendo l'equità dei percorsi di apprendimento e l'arricchimento reciproco tra tutti i soggetti (Baldacci, 2014, 2020; Ianes, 2025). Eppure, nonostante tale *corpus* di matrice interculturale, la pubblicazione delle *Nuove Indicazioni* (MIM, 2025) sembra aver introdotto una torsione significativa. In esse la prospettiva interculturale, pur non del tutto assente, appare meno esplicitamente tematizzata. In alcuni passaggi assume un ruolo marginale rispetto al peso che, al contrario, le era stato dato nei precedenti documenti ministeriali (Baldacci, 2020; Ianes, 2025). Le complessità della conoscenza e dei processi di apprendimento lasciano il posto a una visione occidentalocentrica, meno aperta alla diversità (Ianes, 2025). Lo si nota dalle seguenti frasi. «Solo l'Occidente conosce la Storia» (MIM, 2025, p. 68). «Altre culture, altre civiltà hanno conosciuto qualcosa che alla storia vagamente assomiglia, come compilazioni annalistiche di dinastie e o di fatti eminenti succedutisi nel tempo» (*ivi*, p. 68).

Le tematiche di inclusione appaiono riferibili soltanto alla disabilità e non a dimensioni interculturali (Ianes, 2025). La minore attenzione che le *Nuove Indicazioni 2025* riservano all'intercultura rischia di incrinare, pertanto, la solidità di quel percorso normativo e pedagogico acquisito negli anni in senso democratico (Ianes, 2025). Da questa consapevolezza emerge la necessità di ribadire: il valore imprescindibile dell'intercultura nei contesti di apprendimento; il bisogno di riattivare e rilanciare il suo valore epistemologico, pedagogico e progettuale; l'implicazione educativo-didattica che ha per lo sviluppo integrale di bambini e studenti, inclusi quelli di origine straniera, in una prospettiva di inclusione, partecipazione e corresponsabilità (Portera, 2019). Un patrimonio che trova testimonianza, oltre che nella documentazione ministeriale, anche in studi e ricerche (Chiappelli e Leoncini, 2025; Balikci *et al.*, 2025).

Il lavoro sarà articolato in due parti, pubblicate all'interno della stessa rivista in forma consequenziale. In questa prima sezione l'obiettivo è esaminare come la normativa e la documentazione ministeriale abbiano progressivamente riconosciuto l'intercultura come un principio fondante dell'azione educativa e didattica. La seconda parte, invece, evidenzierà i contributi educativi e formativi che tale prospettiva ha inteso promuovere, soffermandosi sia sulle pratiche pedagogiche specifiche, sia sugli obiettivi di lungo periodo che esse mirano a conseguire negli ambienti di apprendimento. La seguente disamina è condotta attraverso l'analisi della documentazione ministeriale, integrata da puntuali riferimenti alla letteratura scientifica di settore. L'esposizione non segue un criterio strettamente cronologico, ma si sviluppa intorno a nuclei tematici inerenti l'intercultura, ciascuno approfondito con l'analisi dei dispositivi normativi che, nel corso degli anni, ne hanno delineato l'evoluzione. Sebbene il contributo prenda come riferimento l'infanzia, per completezza sarà effettuata qualche necessaria divagazione a contesti di istruzione superiori.

### **1. Alcuni dati: il bisogno dell'intercultura nei contesti formativi**

L'esigenza di ribadire la centralità dell'intercultura quale principio educativo-formativo primario trae origine, in primo luogo, da alcuni dati di carattere generale. Nel report *Popolazione residente e dinamica della popolazione – Anno 2023* (Istat, 2024) si rileva che i cittadini stranieri in Italia, al 31 dicembre 2023, erano 5.253.658 (+21,8%

rispetto al 2022), l'8,9% della popolazione complessiva (rispetto all'8,7% dell'anno prima). Al contempo, la tendenza in crescita degli stranieri sul suolo nazionale è confermata dai recenti *Indicatori demografici – Anno 2024* dell'Istat (2025). Riguardo ai minorenni nati in Italia da genitori stranieri, il *Rapporto CNEL Cittadini Stranieri in Italia* del 2024 evidenzia come il numero abbia superato il milione di unità. Nell'insieme, tra minorenni immigrati e quelli diventati italiani per naturalizzazione, si contano poco più di 1.305.000 individui, il 14% della popolazione minorenni (CNEL, 2024). Ulteriori indicatori provengono dai dati relativi alla presenza degli alunni di origine straniera nei diversi cicli dell'istruzione prescolare e scolare, come rilevati dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). Secondo i dati del 2024, nell'anno scolastico 2022/2023 si è osservato un aumento nel numero di alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole di ogni ordine e grado. Il totale ha raggiunto 914.860 unità, con una crescita di 42.500 rispetto all'anno precedente, pari a un incremento del 4,9% su base annua. In termini percentuali, l'11,2% della popolazione scolastica complessiva (MIM, 2024).

Anche alla luce di tali dati, di conseguenza, tenendo conto di tutte le altre forme di diversità presenti in classe – tra le quali figurano ad esempio minori di origine straniera con nazionalità italiana, matrimoni misti e differenze sul piano religioso – e del crescente carattere multiculturale della società in cui operano le istituzioni educative e formative è oggi più che mai essenziale riconoscere e valorizzare la prospettiva interculturale come componente strutturale delle pratiche educativo-didattiche nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo (Zoletto e Zanon, 2019; Gross, 2021; Adili *et al.*, 2022; Sánchez *et al.*, 2023).

## 2. Perché l'intercultura

Con intercultura, per quanto di interesse in questo contesto, si intende «un insieme di iniziative prese specialmente nel campo della scuola e dell'educazione per sviluppare nei giovani la conoscenza di culture e modi di vita diversi dal loro», ovvero «l'instaurazione e il mantenimento di rapporti culturali come forme di dialogo, di confronto e di reciproco scambio di conoscenze tra Paesi o istituzioni o movimenti diversi» (Vocabolario Treccani, s.d.). Una definizione che trova concorde la letteratura accademica (Pinto Minerva, 2002; Portera, 2013). Approfondendone il piano pedagogico, il Ministero della Pubblica Istruzione (MPI), nella C.M. del 26 luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri*, aveva già rimarcato l'importanza dell'educazione interculturale, definendola una condizione della società multiculturale, dove

il compito educativo in questo tipo di società, assume il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli. L'educazione interculturale avvalorata il significato della democrazia, considerato che la diversità culturale va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Pertanto l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione e il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione, di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento. L'educazione interculturale, pur attivando un processo di acculturazione, valorizza le diverse culture di appartenenza. Compito assai impegnativo perché la pur necessaria acculturazione non può essere ancorata a pregiudizi etnocentrici. I modelli della cultura occidentale non possono essere ritenuti come valori paradigmatici, e, perciò, non possono essere

proposti agli alunni come fattori di conformizzazione (MPI, Allegato 1, C.M. n. 205/1990).

Tale prospettiva interculturale, adottata dal 1990, è stata rimarcata nel documento ministeriale del 2007, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* in cui, nel sottolineare la forte presenza di minori stranieri nella scuola «come fenomeno dinamico in una situazione in forte trasformazione sociale, culturale, di organizzazione scolastica» (MPI, 2007, p. 5), si afferma che

la scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare a un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi e impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo e anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza e affrontare i conflitti che ne derivano. La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere e apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni (MPI, 2007, pp. 8-9).

Significativo evidenziare come nel documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, l'approccio interculturale è considerato alla stregua «di un paradigma per l'intero sistema-scuola» (MPI, 2007, p. 14). Predisporre misure di sostegno per l'integrazione degli alunni stranieri, tuttavia,

non significa concentrare l'attenzione sul recupero degli immigrati come *alunni-problema*, ma integrare questo sforzo in un più ampio programma di educazione interculturale, coinvolgendo tutta la classe. Tale approccio interculturale è fondato su una concezione dinamica della cultura, espressa soprattutto nell'ambito delle relazioni tra l'insegnante e gli alunni e tra gli alunni stessi (MPI, 2007, p. 14).

### **3. La funzione educativa dell'intercultura nei processi di apprendimento**

Grazie al documento del 2007 si è dato il via a una serie di documentazioni ministeriali contenenti specifiche modalità di accoglienza e inserimento degli alunni stranieri, affermando che una «scuola che accoglie in maniera competente» (MPI, 2007, p. 12) deve essere, al contempo, attrezzata a tale scopo e quindi godere di

una conoscenza aggiornata della normativa in materia di inserimento scolastico; la disponibilità di materiali informativi e di modulistica plurilingui; l'attivazione di risorse interne (ad esempio un gruppo di lavoro sull'accoglienza formato da: dirigente,

docenti e personale amministrativo); la definizione di procedure di accoglienza condivise (MPI, 2007, p. 12).

Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 si riprende l'approccio interculturale diramato nel 2007, sostenendo che «una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'interculturalità è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco dell'identità di ciascuno» (MIUR, 2012, p. 4). Il presupposto fondamentale delle *Indicazioni nazionali* del 2012 è che «la centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale» (MIUR, 2012, p. 15). In tale scenario, la scuola

realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzitutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza; inoltre nel Paese, affinché le situazioni di svantaggio sociale, economiche, culturali non impediscano il raggiungimento degli essenziali obiettivi di qualità che è doveroso garantire (MIUR, 2012, p. 5).

Aspetto, quello della competenza interculturale, evidenziato sia nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014) che nel documento *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità* (MIUR, 2015). In quest'ultimo si afferma che promuovere l'educazione interculturale è un elemento basilare dell'esperienza pedagogica, poiché

i giovani di oggi hanno bisogno di esperienze relazionali e di strumenti culturali per imparare a interagire senza timori e con mentalità aperta con una cultura, un'informazione, un'economia sempre più contrassegnate dalla duplice dimensione del globale e del locale. Le classi multiculturali sono un contesto prezioso per abituare tutti, fin dai primi anni di vita, a riconoscersi e apprezzarsi come uguali e diversi. La presenza degli studenti con background migratorio, se valorizzata da un approccio educativo interculturale, offre opportunità importanti alla modernizzazione e all'arricchimento del profilo culturale della scuola italiana (MIUR, 2015, p. 7-8).

Nel documento *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* del 2022, il Ministero dell'Istruzione (MI) ha ulteriormente confermato la prospettiva sopra riportata. Da un lato ha sottolineato l'importanza di apportare «proposte integrative, riguardanti gli alunni provenienti da contesti migratori» inerenti al «diritto alla scuola; apprendimento linguistico; mediazione linguistico-culturale; orientamento; prevenzione della dispersione e degli abbandoni scolastici; relazioni in classe e nel tempo extrascolastico» (MI, 2022, p. 8). Dall'altro ha marcato il ruolo fondamentale «dell'educazione interculturale per tutti (educazione alla cittadinanza; rispetto reciproco; valorizzazione della diversità linguistico culturale e del plurilinguismo, curricoli aperti alla conoscenza dei contributi di civiltà e di realtà storiche diverse da quelle europee e occidentali)» (*ivi*, p. 9). Secondo gli *Orientamenti interculturali* del 2022, il proposito della scuola è proteggere «il diritto/dovere all'istruzione di tutti i minori, che risiedono in maniera permanente o transitoria,

qualunque siano la nazionalità e il luogo di nascita e in qualunque momento dell'anno si verifichi l'inserimento» unito alla «necessità di adottare misure, attenzioni e protocolli comuni e condivisi di accoglienza e di inserimento in tutte le scuole», al «sostegno intenzionale dei processi di integrazione che richiedono attenzioni mirate e che meritano risposte efficaci e di qualità, interventi tempestivi, sistematici, duraturi e costanti nel tempo» e alla «dimensione interculturale nei curricoli» (*ivi*, p. 13). Ciò è possibile solo attraverso l'attuazione di interventi educativi interculturali, quali:

- valorizzare il patrimonio linguistico e culturale degli alunni provenienti da contesti migratori [...];
- sostenere reti tra scuole, centri di educazione degli adulti, centri educativi e associazioni [...] ripensando in primo luogo la scuola e l'educazione come luoghi privilegiati di mediazione interculturale;
- promuovere l'incontro e favorire occasioni di confronto e conoscenza reciproca, per facilitare il passaggio da una situazione di multiculturalità, con la semplice convivenza fra diverse culture, a un'autentica situazione di interazione, accettazione e scambio [...] (*ivi*, pp. 35-36).

Ne consegue, stando quanto finora riportato, la necessità imprescindibile – per la documentazione ministeriale analizzata, ante *Nuove Indicazioni 2025* – di adottare una prospettiva interculturale all'interno dell'insegnamento delle discipline e nell'educazione dei più piccoli, da ritenersi fondamentale nei percorsi prescolari e dell'infanzia (Zoletto, 2022; Balikci, 2025; Ianes, 2025). Approfondiamo le caratteristiche che, secondo la normativa, deve possedere un ambiente di apprendimento per definirsi interculturale, rimandando la trattazione delle specifiche discipline curriculari alla seconda parte di questo contributo.

#### 4. L'ambiente di apprendimento come luogo interculturale e cooperativo

In letteratura si è più volte sottolineato che l'ambiente di apprendimento debba essere interculturale e cooperativo, dove per *cooperative learning* intendiamo una metodologia di insegnamento con cui si impara aiutandosi reciprocamente e sentendosi corresponsabili del vicendevole percorso (Johnson *et al.*, 2013; Slavin, 2014).

##### *La normativa ministeriale dal 1990 al 2012*

Per quanto concerne il contesto normativo italiano, nella C.M. del 26 luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, già si sottolineava il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interattivo con gli alunni stranieri/immigrati, in funzione del reciproco apprendimento. Aspetto poi ripreso, in maniera più strutturata, nel documento *La via italiana per la scuola interculturale* (MPI, 2007), dove si afferma ulteriormente che la classe interculturale è

un luogo di scambio con l'esterno, uno spazio di costruzione identitaria di tutti gli alunni, ed in particolare di quelli immigrati, dove compito dell'insegnante sarà quello di favorire l'ascolto, il dialogo, la comprensione nel senso più profondo del termine. Allo stesso tempo, si favorisce la socializzazione degli alunni anche nello spazio extra-scolastico e nei gruppi di pari. Si tratta di fare della classe un luogo di comunicazione e cooperazione. In questo senso, sono da sviluppare le strategie di apprendimento cooperativo che, in un contesto di pluralismo, possono favorire la partecipazione di

tutti ai processi di costruzione delle conoscenze. L'interculturalità come cambiamento nelle relazioni, infine, riguarda soprattutto l'insegnante: l'*effetto specchio* induce il docente a confrontarsi e a criticarsi, svelando rigidità e stereotipi del proprio modo di pensare, aprendo nuove possibilità di comprensione (MPI, 2007, p. 15).

Un aspetto, quello del *cooperative learning*, che secondo la prospettiva interculturale, come si riporta nelle *Indicazioni nazionali* del 2012, facilita l'acquisizione di competenze, identità, autonomia e senso di cittadinanza, perché

implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura. Tali finalità sono perseguite attraverso l'organizzazione di un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità, garantito dalla professionalità degli operatori e dal dialogo sociale ed educativo con le famiglie e con la comunità (MIUR, 2012, p. 16).

Sull'argomento, le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018, pongono al centro del *cooperative learning*

la promozione delle competenze di base (cognitive, emotive, sociali) che strutturano la crescita di ogni bambino. Suggestive a questo proposito sono le osservazioni contenute nel campo di esperienza *il sé e l'altro* che prefigura la promozione di una cittadinanza attiva e responsabile (MIUR, 2018, p. 8).

Nelle *Indicazioni* del 2012, inoltre, si afferma che l'educazione interculturale serve

per prendere coscienza della propria identità, per scoprire le diversità culturali, religiose, etniche, per apprendere le prime regole del vivere sociale, per riflettere sul senso e le conseguenze delle loro azioni (MIUR, 2012, p. 18).

Poiché ogni singolo ambiente di apprendimento disciplinare «deve tener conto di informazioni sempre più numerose ed eterogenee e si confronta con la pluralità delle culture», grazie all'apprendimento cooperativo, nel suo itinerario formativo ed esistenziale, inevitabilmente multiculturale, lo studente – ma, potremmo dire, anche l'educando – si trova «a interagire con culture diverse, senza tuttavia avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria. Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta» (MIUR, 2012, p. 4).

#### *La normativa ministeriale dal 2012 al 2022*

L'aspetto collaborativo e cooperativo dell'apprendimento viene ripreso nel documento *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura* (MIUR, 2015), il quale supera le criticità diffuse dei percorsi scolastici di alunni con background migratorio, poiché queste ultime rappresentano comunque «una *disparità* rispetto agli alunni italiani che, sia pure in forme attenuate, riguarda anche i bambini e i ragazzi nati in Italia o che ci sono arrivati da piccoli. È uno svantaggio che deve essere contrastato» (MIUR, 2015, p. 3). Per creare ambienti di apprendimento

collaborativi occorre peraltro «prevedere piani didattici personalizzati finalizzati al riallineamento con i comuni obiettivi di apprendimento» (*ivi*, p. 4). L'apprendimento collaborativo non deve per questo avvenire soltanto all'interno del contesto scolastico, ma, come si afferma negli *Orientamenti interculturali* del 2022, ai fini della cittadinanza attiva, anche «nell'extra-scuola, con i pari età, italiani e non, attraverso attività sportive, di volontariato, di espressione e creatività artistica e culturale» (MI, 2022, p. 22). Possiamo allora affermare che una buona educazione e un'efficace didattica si costituiscono

come un contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni. A tal fine è possibile indicare, nel rispetto dell'autonomia delle scuole e della libertà di insegnamento, alcuni principi metodologici che contraddistinguono un'efficace azione formativa senza pretesa di esaustività. L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità. [...] Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti. [...] Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze. [...] Favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze. [...] Incoraggiare l'apprendimento collaborativo. Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. [...] Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di *imparare ad apprendere*. [...] Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa (MIUR, 2012, pp. 26-27).

## 5. Il necessario collegamento tra intercultura e continuità educativa

La continuità educativa è un insieme di strategie educative e formative che mirano allo sviluppo armonico della persona, dall'infanzia fino all'età matura, mettendo in comunicazione pedagogica le varie fasi d'età evolutiva e i corrispondenti progetti formativi elaborati per i singoli cicli educativi e scolastici (Farahi, 2025). Aspetto essenziale dell'educazione dei più piccoli (Bondioli e Savio, 2018; Zaninelli, 2024). Fra i D.M., un primo riferimento alla continuità educativa si ha nelle *Indicazioni nazionali* del 2012 laddove si afferma che «l'itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni, pur abbracciando tre tipologie di scuola caratterizzate ciascuna da una specifica identità educativa e professionale, è progressivo e continuo» (MIUR, 2012, p. 12). Dello stesso avviso anche le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (MIUR, 2018), dove «le proposte didattiche e le modalità di verifica e valutazione dovrebbero essere coerenti con la progettazione curricolare, evitando di frammentare la proposta didattica in miriadi di *progetti* talvolta estemporanei e non collegati tra di loro e con il curricolo» (*ivi*, p. 17). Ancora, «i percorsi didattici messi a punto dovrebbero essere formalizzati in modelli che li documentino, consentano la verifica e la valutazione e la trasferibilità ad altre classi» (*ivi*, p. 17). Come si riporta negli *Orientamenti interculturali* del 2022, peraltro, il

Ministero dell'Istruzione ha compiti di promozione, coordinamento e indirizzo del Sistema integrato di istruzione e educazione dalla nascita fino a 6 anni (D. Lgs. 65/2017, art. 4). Il Sistema integrato promuove la continuità sostenendo lo sviluppo

delle bambine e dei bambini in un processo unitario in cui le diverse articolazioni del sistema integrato collaborano (MI, 2022, p. 19).

In riferimento al sistema integrato 0-6 e all'educazione interculturale, gli *Orientamenti* del 2022 propongono di «assicurare con apposite iniziative di informazione multilingue (anche sostenute da mediatori linguistico-culturali) il coinvolgimento delle famiglie sull'importanza della partecipazione ai servizi educativi e alla scuola dell'infanzia» (*ivi*, p. 30). Al contempo, di «predisporre procedure omogenee nelle diverse realtà locali volte a garantire che le iscrizioni vengano sempre e rapidamente accolte, se non nella scuola prescelta, in scuole vicine, attraverso il supporto dell'amministrazione scolastica periferica» (*ivi*, p. 30), nonché a «programmare, ove possibile, gli ingressi dei neoarrivati attraverso una collaborazione attiva tra scuole, amministrazione scolastica, sportelli unici, Comuni e prevedere comunque una maggiore flessibilità degli organici e di formazione delle classi» (*ivi*, p. 30). Ancora, di

rafforzare e riqualificare i servizi di orientamento e riorientamento scolastico nel passaggio tra diversi gradi di istruzione, tra indirizzi, tra scuola e formazione professionale, per contrastare gli abbandoni e per assicurare, anche con il coinvolgimento delle famiglie, che le scelte siano il più possibile coerenti con le attese e i talenti di ciascuno (*ivi*, p. 30).

La continuità educativa, associata alla prospettiva interculturale, contribuisce ovvero alla creazione di una cittadinanza attiva e democratica (MI, 2022; Bondioli e Savio, 2018), che, pertanto, insegnanti e educatori devono considerare nel proprio operato (Baldacci, 2014; Agostinetto e Bugno, 2023).

## **6. Intercultura come contrasto a pregiudizi e stereotipi**

Intesa nella logica della continuità educativa e come ambiente di apprendimento cooperativo, la prospettiva interculturale – e gli strumenti a essa connessi – diventa strettamente legata alla lotta contro pregiudizi e stereotipi, dove per pregiudizio intendiamo una «convinzione, credenza superstiziosa o comunque errata, senza fondamenta», mentre con stereotipo una «opinione preconstituita su persone o gruppi, che prescinde dalla valutazione del singolo caso ed è frutto di un antecedente processo d'ipergeneralizzazione e ipersemplicizzazione, ovvero risultato di una falsa operazione deduttiva» (Vocabolario Treccani, s.d.). A riguardo, nella C.M. del 26 luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, si fa riferimento all'educazione interculturale come a un insieme di interventi volto

a prevenire il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture e a superare ogni forma di visione etnocentrica, realizzando un'azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli nella comune aspirazione allo sviluppo e alla pace (MPI, 1990, p. 1).

Per tale motivo occorre «che il senso e il rispetto dell'altro, il dialogo, la solidarietà vengano promossi soprattutto nel concreto quotidiano dei rapporti interpersonali all'interno del gruppo classe, tra i gruppi e, in collaborazione con la famiglia, anche nella dimensione extrascolastica» (*ivi*, p. 1).

Anche nella *Pronuncia del C.N.P.I.* del 24/3/1993 viene sottolineato il preponderante ruolo della scuola – interculturale – nel contrastare il razzismo e l’antisemitismo. Ancora, nella C.M. 2 marzo 1994, n. 73, si rileva che

il fenomeno multiculturale nella società odierna, il persistere di aspetti conflittuali, ma soprattutto le attese per una risposta educativa della scuola richiedono che il sistema formativo nazionale riesca ad affrontare, sulla base di una proposta educativa credibile, le situazioni di contrasto culturale e di intolleranza che si riscontrano purtroppo anche in ambiente scolastico (MPI, 1994).

Stante i documenti ministeriali riportati, l’educazione e il dialogo interculturale sono fondamentali non solo per il contrasto ai pregiudizi e agli stereotipi socioculturali, quanto anche per la costruzione di un’autentica convivenza democratica (Baldacci, 2014, 2020; Fiorucci, 2020), a conferma di quanto in precedenza esposto. Aspetto sottolineato nel documento *La via italiana per la scuola interculturale* (MPI, 2007) che segna l’interesse basilare del combattere, all’interno delle istituzioni educative, l’etnocentrismo, gli stereotipi, i pregiudizi e le discriminazioni socioculturali rivolte agli studenti stranieri. La scuola italiana – e potremmo dire i servizi educativi – deve sviluppare

la propria azione educativa in coerenza con i principi dell’inclusione delle persone e dell’integrazione delle culture, considerando l’accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana promuovendone la piena integrazione. Favorisce inoltre, con specifiche strategie e percorsi personalizzati, la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce; a tal fine attiva risorse e iniziative mirate anche in collaborazione con gli enti locali e le altre agenzie educative del territorio (MIUR, 2012, p. 14).

Un concetto che si ripresenta anche nella C.M. del 15 Settembre 2015, n. 1972.

Il piano triennale dell’offerta formativa assicura l’attuazione dei principi di pari opportunità, promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l’educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori [...]. La finalità del suddetto articolo non è, dunque, quella di promuovere pensieri o azioni ispirati a ideologie di qualsivoglia natura, bensì quella di trasmettere la conoscenza e la consapevolezza riguardo i diritti e i doveri della persona costituzionalmente garantiti [...], tra i diritti e i doveri e tra le conoscenze da trasmettere non rientrano in nessun modo né *ideologie gender* né l’insegnamento di pratiche estranee al mondo educativo (MIUR, 2015a).

Il contrasto agli stereotipi e ai pregiudizi per mezzo dell’educazione interculturale avviene perché quest’ultima consente l’abbattimento di tutte le barriere che impediscono agli alunni di entrare in contatto, come quella linguistica (Ostrowski *et al.*, 2023; Maiorano, 2024)

## Pre-Conclusioni

Al termine di questa prima parte dell'analisi sulla prospettiva interculturale dell'educazione, così come delineata nella documentazione ministeriale, è possibile formulare alcune basilari considerazioni. Prendendo in esame i passaggi più significativi della normativa italiana sull'intercultura, si evince come la trama concettuale si sia indirizzata verso contesti educativo-didattici chiamati a confrontarsi con la pluralità culturale, linguistica e biografica di bambini e studenti. Il filo conduttore ha portato all'intendere l'ambiente di apprendimento come *luogo di apprendimento democratico*, in cui l'intercultura stessa funge da legame tra pratiche quotidiane, visioni diversificate e decisioni organizzative delle istituzioni, al fine di promuovere dialogo, partecipazione e rispetto per le differenze (Santerini, 2010; Fiorucci, 2020), nella direzione diramata – potremmo dire – da Dewey (1938; 2020) e, più di recente, sostenuta da Morin (1999).

Pare evidente che tale visione che si è cercato (faticosamente) di porre in risalto, stride con la lettura delle *Nuove Indicazioni 2025*, in cui tali elementi, come dicevamo in sede di introduzione, appaiono attenuati. Ne deriva il rischio che il percorso normativo finora intrapreso abbandoni una prospettiva eterocentrica, orientata al riconoscimento della pluralità, per scivolare verso una visione omocentrica, difficilmente conciliabile con i valori pedagogici di apertura che hanno storicamente orientato il discorso interculturale. Un rischio ancora più rilevante se collocato nel contesto geopolitico contemporaneo, segnato da crescenti interdipendenze, che richiedono competenze sociali, interculturali e democratiche sempre più sofisticate (Callari Galli *et al.*, 2016; Ianes, 2025). In tale quadro, un'ulteriore linea interpretativa può essere sviluppata *a contrario*, interrogando criticamente le implicazioni delle *Nuove Indicazioni*. Occorre chiedersi se e in che misura esse possano effettivamente tradursi in un indebolimento dei presupposti democratici del sistema educativo, configurando un possibile *vulnus* al pluralismo e alla valorizzazione dell'individuo. Una simile ipotesi, lungi dall'essere speculativa, deve far riflettere sulle tensioni che sussistono ogni giorno, nelle pratiche politiche ed educative, tra uniformazione normativa e riconoscimento delle differenze, mettendo in luce il rischio che una riduzione degli spazi di apertura interculturale si traduca in una contrazione delle condizioni stesse di esercizio della cittadinanza democratica.

La seconda parte di questo lavoro di analisi – di futura pubblicazione – approfondirà, sempre attraverso la normativa ministeriale, ulteriori questioni: le declinazioni interculturali presenti all'interno delle normative relative alle diverse discipline curriculari; le scelte pedagogiche che esse sottendono; le pratiche formative che incoraggiano; le prospettive di lungo termine, in termini di benefici cognitivi, relazionali e sociali per educandi e discenti. Questo ulteriore approfondimento offrirà ai professionisti del campo educativo e formativo una visione ancora più completa e articolata del contributo che l'intercultura può continuare ad apportare al sistema scolastico italiano, in un'ottica di qualità formativa e futura coesione democratica.

## Bibliografia

- Adili B., Petrovska S.J. e Xhambazi G. (2022), *Integrating intercultural education in the primary school curriculum*. In «Pedagogika-Pedagogy», Vol. 94, n. 8, pp. 1032-1043.
- Agostinetto L. e Bugno L. (2023), *L'intercultura per l'infanzia. Prospettive, ragioni, possibilità e un esempio*. In «Studium Educationis», Vol. XXIV, n. 2, pp. 82-91.
- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2020), *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Roma, Carocci.

- Balikci S. (2025), *Early Childhood Administrators' Attitudes Towards Inclusion: A Systematic Review*. In «Education Sciences», Vol. 15, n. 734, pp. 1-18.
- Bondioli A. e Savio D. (2018), *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Roma, Carocci.
- Callari Galli M., Ceruti M. e Cambi F. (2016), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci.
- Chiappelli T. e Leoncini S. (2025), *Breaking Barriers: Literature Review on Educational Strategies to Promote the Inclusion of Children with Migrant and Refugee Backgrounds*. In «Formazione & Insegnamento», Vol. 23, n. 1, pp. 190-200.
- CNEL (2024), *Rapporto cittadini stranieri in Italia anno 2024*. In <https://www.astrid-online.it/static/upload/rapp/0000/rapporto-onc.pdf> (consultato il 02/12/2025).
- CNPI (1993), *Pronuncia del 24/3/1993*. In [https://www2.edu.lascuola.it/edizioni-digitali/ConcorsoIdR/Integrale/espansioni/1\\_24\\_Pronuncia\\_CNPI\\_1993\\_su\\_Razzismo.pdf](https://www2.edu.lascuola.it/edizioni-digitali/ConcorsoIdR/Integrale/espansioni/1_24_Pronuncia_CNPI_1993_su_Razzismo.pdf) (consultato il 02/12/2025).
- Dewey J. (1938), *Experience and Education*, USA, Kappa Delta Pi.
- Dewey J. (2020), *Pedagogia, scuola e democrazia*, Brescia, Scholé.
- Farahi F. (2025), *Indirizzi pedagogici per l'infanzia*, Milano, FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Gross B. (2021), *The pedagogical role of heritage language education for children with a migration background in public kindergartens and primary schools: Results of semi-structured interviews with teachers and stakeholders*. In «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 19, n. 2, pp. 1-12.
- Ianes D. (a cura di), (2025), *Crede obbedire insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*, Trento, Erickson.
- Istat (2024), *Popolazione residente e dinamica della popolazione – Anno 2023*. In <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/12/CENSIMENTO-E-DINAMICA-DELLA-POPOLAZIONE-2023.pdf> (consultato il 02/12/2025).
- Istat (2025), *Indicatori demografici – Anno 2024*. In <https://www.istat.it/comunicato-stampa/indicatori-demografici-anno-2024/> (consultato il 02/12/2025).
- Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec E.J. (2013), *Cooperation in the Classroom*, Edina (MN), Interaction Book Company.
- Maiorano A.A. (2024), *Towards intercultural pedagogy at school: between need and reality*. In «Italian Journal of Educational Research», Vol. 33, pp. 58-72.
- MI (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. In <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf> (consultato il 02/12/2025).
- MIM (2024), *Linee guida per lo sviluppo dei processi di internazionalizzazione per la filiera tecnica e professionale*. In <https://www.mim.gov.it/-/sviluppo-dei-processi-di-internazionalizzazione-per-la-filiera-tecnica-e-professionale-pubblicato-il-decreto-di-adozione-delle-linee-guida> (consultato il 02/12/2025).
- MIM (2025), *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione*. In <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf?cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272> (consultato il 02/12/2025).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. In [https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf) (consultato il 02/12/2025).
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. In [https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=156466](https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=156466) (consultato il 02/12/2025).
- MIUR (2015), *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità*. In <https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410> (consultato il 02/12/2025).

- MIUR (2015a), C.M. del 15 Settembre 2015, n. 1972, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione*. In <https://www.notiziedellascuola.it/istruzione-e-formazione/news/direttiva-miur-del-27.12.2012-avente-ad-oggetto-201cstrumenti-d2019intervento-per-alunni-con-bisogni-educativi-speciali-e-organizzazione-territoriale-per-l2019inclusione-scolastica201d> (consultato il 02/12/2025).
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. In <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (consultato il 02/12/2025).
- Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina.
- Morin E. (2023), *Le sfide della complessità*, Firenze, Le Lettere.
- MPI (1990), C.M. 26 luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*. In [https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205\\_90.html](https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html) (consultato il 02/12/2025).
- MPI (1994), C.M. 2 Marzo 1994, n. 73, *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*. In [https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm073\\_94.html](https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm073_94.html) (consultato il 02/12/2025).
- MPI (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. In [https://www.edscuola.it/archivio/stranieri/intercultura\\_07.pdf](https://www.edscuola.it/archivio/stranieri/intercultura_07.pdf) (consultato il 02/12/2025).
- Ostrowski B., Czyżewska N. e Bouali Y. (2023), *Intercultural Conflicts, Anti-immigrant Prejudice, and Racist Sentiments Affecting Students: Teachers' Challenges and Reactions in Polish Secondary Schools*. In «Italian Journal of Sociology of Education», Vol. 15, n. 3, pp. 125-148.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza.
- Portera A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari, Laterza.
- Portera A. (2019), *Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali*. In «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 17, n. 2, pp. 1-18.
- Sánchez M.L., Fiorucci M., Catarci M. e González Monteagudo J. (2023), *Analysis of intercultural education policies in Italy and Spain: A comparative perspective*. In «ECPS Journal», n. 27, pp. 5-153.
- Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano, Mondadori.
- Santerini M. (a cura di) (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Slavin R.E. (2014), *Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work?*. In «Annals of Psychology», Vol. 30, n. 3, pp. 785-791.
- Vocabolario Treccani (s.d.), *Intercultura*. In <https://www.treccani.it/vocabolario/intercultura/> (consultato il 02/12/2025).
- Vocabolario Treccani (s.d.), *Pregiudizio*. In <https://www.treccani.it/vocabolario/pregiudizio/> (consultato il 02/12/2025).
- Vocabolario Treccani (s.d.), *Stereotipo*. In <https://www.treccani.it/vocabolario/stereotipo/> (consultato il 02/12/2025).
- Zaninelli F. (2024), *La scuola dell'infanzia nel sistema integrato. Attualità e prospettive*, Roma, Carocci.
- Zoletto D. (2022), *Comunità educanti e complessità: Spunti in prospettiva pedagogico-interculturale*. In «Formazione & Insegnamento», Vol. 20, n. 2, pp. 404-410.
- Zoletto D. e Zanon F. (2019), *I molti linguaggi delle classi eterogenee. Riflessioni a partire dall'esperienza del Laboratorio di educazione interculturale e crossmediale dell'Università di Udine*. In «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 17, n. 2, pp. 135-149.

**Short Bio**

**Farnaz Farahi**

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali (DISUS), membro di Centro Ricerca Educazione Didattica Digitale Innovazione sociale (CREDDI), Università eCampus. I suoi principali interessi di ricerca spaziano tra le seguenti tematiche: intercultura, infanzia, media education, relazione educativa, comunicazione efficace e gestione del conflitto. È autrice di numerose pubblicazioni nazionali e internazionali.

Researcher in General and Social Pedagogy at the Department of Human and Social Sciences (DISUS). She is a member of the Research Center for Education, Digital Didactics, and Social Innovation (CREDDI) at eCampus University. Her main research interests include intercultural education, childhood studies, media education, educational relationships, effective communication, and conflict management. She is the author of numerous national and international publications.